

Nukácia Araújo  
Aurea Zavam  
Suellen dos Santos  
(org.)

# ANAIS



colóquio nacional sobre hipertexto

# 3º chip

ferramentas digitais  
E ENSINO

ISSN 2178-2555



colóquio nacional sobre hipertexto

# 3º chip

3º COLÓQUIO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO - CHIP  
FORTALEZA, 04 E 05 DE OUTUBRO DE 2012  
TEMA: FERRAMENTAS DIGITAIS E ENSINO

## ANAIS

Nukácia Araújo  
Aurea Zavam  
Suellen dos Santos  
(org.)

ISSN 2178-2555



Universidade  
Estadual do  
Ceará



Universidade  
Federal do  
Ceará

FORTALEZA - CE

## EXPEDIENTE

Revisão Geral

Aurea Zavam

Nukácia Araújo

Débora Hissa

Revisão de texto

Mayra Winnie de Sousa Lima

Raquel Leite Saboia da Costa

Suellen Fernandes dos Santos

Projeto Editorial

Grupo de pesquisa LENT

Projeto gráfico, diagramação e capa

José Stelio Sampaio Bastos Neto

### **3º COLÓQUIO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO – CHIP**

#### **Comissão de coordenação**

Profa. Dra. Nukácia Araújo (UECE) – Presidente  
Profa. Dra. Aurea Zavam (UFC)  
Prof. Dr. Júlio César Araújo (UFC)  
Profa. Dra. Antônia Dilamar Araújo (UECE)

#### **Comissão científica**

Profa. Dra. Ana Elisa Ribeiro (CEFET-MG)	Prof. Dr. Júlio César Araújo (UFC)
Profa. Dra. Antônia Dilamar Araújo (UECE)	Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes (UNISO)
Prof. Dr. Antônio Duarte Fernandes Távora (UFC)	Prof. Dr. Messias Holanda Dieb (UFC)
Profa. Dra. Aurea Zavam (UFC)	Profa. Dra. Nukácia Araújo (UECE)
Profa. Dra. Carla Viana Coscarelli (UFMG)	Prof. Dr. Ricardo Lopes Leite (UFC)
Profa. Dra. Fabiana Cristina Komesu (UNESP)	Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho (UNILAB)
Profa. Dra. Janaina Weissheimer (UFRN)	Profa. Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG)
Prof. Dr. João Batista Costa Gonçalves (UECE)	
Prof. Dr. José Vilson Leffa (UcPel)	

#### **Comissão organizadora**

Eleonora Figueiredo Correia Lucas de Moraes	Raquel Leite Saboia da Costa
Fernanda Rodrigues Ribeiro	Suellen Fernandes dos Santos
Mayra Winnie de Sousa Lima	

#### **Comissão de apoio**

Alcilene Aguiar Pimenta	Luciana Chaves Pinheiro
Ana Nádia Timbó	Maria Camila Barros Alcântara
Andréia Turolo	Mauralucy Aguiar
Débora Arruda Hissa	Nathália Barreto
Dayanne Helena Silva	Natália de Sousa Lopes
Eulidiane Moraes	Saulo Garcia
Edina Araújo	Stephanie Maria Assis Ferreira
Francisco Wilton L. Cavalcante	Susane Machado
Halysson Oliveira Dantas	Tainah Pereira Falcão
Henrique Cosmo da Costa	

**© Universidade Federal do Ceará  
Universidade Estadual do Ceará  
III Colóquio Nacional sobre Hipertexto – CHIP 2012  
Organizadores  
Nukácia Araújo  
Aurea Zavam  
Suellen dos Santos**

Catálogo na Fonte: Francisca Danielle Guedes - CRB 3/1.123

A658p Colóquio Nacional sobre Hipertexto (3.: 2012: Fortaleza, CE)

Anais do III Colóquio Nacional sobre Hipertexto (CHIP): ferramentas digitais no ensino, Fortaleza, 4 e 5 de outubro de 2012./ Organização de Nukácia Araújo, Aurea Zavam, Suellen dos Santos. – Fortaleza, CE: UECE, 2012.

351p. : il. ; 27cm.

ISSN 2178-2555

1. Hipertexto – Linguagem e tecnologia. 2. Tecnologia e Ensino. 3. Ferramenta digital - Educação. 4. Gênero e letramento. I. Título. II. Anais – Colóquios.

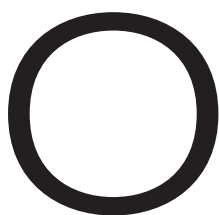
CDD – 410.14



## Sumário

Apresentação	8
GT Redes Sociais e Ensino de Língua	9
GT Gêneros Digitais, Ensino e Ferramentas digitais	51
GT Ferramentas Digitais como Material Didático	139
GT Formação de Professores e Uso de Ferramentas Digitais	197
GT Interação na web, Ensino e Ferramentas Digitais	275

# Apresentação



Colóquio de Hipertexto (CHIP) é um evento bianual que visa discutir temas relacionados à linguagem, tecnologia e educação. O evento teve sua primeira edição em julho de 2008 como uma iniciativa do grupo de pesquisa HIPERGED, coordenado pelo Prof. Dr. Júlio César Araújo (UFC), com o tema **Letramentos na Web**. Contou com a presença da Profa. Dra. Ilana Snyder, da Monash University, na Austrália, um dos expoentes mundiais no estudo dos letramentos na Web.

Em agosto de 2010, o 2º CHIP foi coordenado novamente pelo prof. Dr. Júlio César Araújo (UFC) que teve como parceira a profa. Dra. Nukácia Meyre Silva Araújo (UECE). O evento reuniu pesquisadores de 21 instituições (entre IES públicas e particulares e Institutos Federais, Secretarias de Educação e uma instituição do chamado Sistema S) que promovem e/ou estudam o **Ensino a Distância Virtual**, tema do evento.

Em outubro de 2012, o Colóquio chegou à sua terceira edição. Ele foi realizado na Uece e coordenado pela profa. Dra. Nukácia Meyre Silva Araújo. Reuniram-se pesquisas e trabalhos referentes ao tema **Ferramentas digitais e ensino**. O 3º CHIP teve como público-alvo professores, pesquisadores, estudantes da graduação em Letras e de outros cursos da área de Ciências Humanas, estudantes da pós-graduação em Linguística, Literatura e de outras áreas das ciências.

O 3º CHIP desenvolveu tanto um espaço produtivo para a socialização de pesquisas acadêmicas sobre as relações entre as tecnologias digitais 5ativas, a comunicação, os novos letramentos e o ensino; quanto um ambiente propício à discussão das experiências didáticas que envolvem ferramentas digitais protagonizadas pelas universidades públicas e particulares, bem como por outras instituições de ensino. Contou com a participação pesquisadores brasileiros, de renome nacional, tais como a profa. Dra. Ana Elisa Ribeiro (Cefet-MG), prof. Dr. Luiz Fernando Gomes (Uniso) e a profa. Dra. Janaina Weissheimer (UFRN).

Os organizadores  
Fortaleza – CE, outubro de 2012



## gt redes sociais e ensino de línguas

# Relato de experiências nas turmas de ensino médio com o curtir, comentar e compartilhar

Eryck Dieb-Souza

Universidade Federal do Ceará

eryckdieb@gmail.com

Raianny Lima Soares

Universidade Federal do Ceará

raiannylsoares@gmail.com

Fábia Napoleão Andrade

Instituto Federal do Paraná

fábia\_nap@yahoo.com.br

### RESUMO

As novas tecnologias e, em especial, as redes sociais, têm um papel importante nas relações humanas da atualidade. Nesse sentido, este trabalho relata o uso da rede social Facebook como um suporte virtual e pedagógico na Escola Estadual de Educação Profissional Edson Queiroz de preparação dos estudantes para a Olimpíada Brasileira de Português (OBP), que aborda o tema "O lugar onde eu vivo!". A Olimpíada propõe este ano a produção escrita de alguns gêneros de textos, como: artigo de opinião, crônica e memórias sobre o tema proposto. Para auxiliá-los nessa preparação, criamos um grupo no Facebook para que os alunos pudessem desenvolver debates extraclasses sobre o lugar onde eles vivem, contribuindo para o desenvolvimento de suas produções textuais exigidas na OBP. Nessa perspectiva, ressaltamos três atividades que proporcionam a interação no grupo: curtir, comentar e compartilhar - os três c's. Com a perspectiva de obtermos bons resultados e por acreditarmos que as redes colaborativas virtuais possam ser um meio interessante e eficiente de aprendizagem, utilizamos o grupo como uma estratégia extraclasses que, além de auxiliar na produção de textos e permitir o domínio da língua portuguesa, proporcionasse também um trabalho de contação e pesquisa da história das localidades em que os alunos moravam, ressaltando algumas curiosidades, algumas personalidades, alguns lugares, problemas e algumas riquezas. Tomou-se como base conceitos como a metodologia de ensino mediada por redes sociais desenvolvida por Melo (2011) e a Educação Construtiva de Freire. Como resultados dessa experiência pedagógica, destacamos os seguintes aspectos: a) interação assídua entre os alunos na construção de seus textos e na contribuição nos textos dos colegas, b) motivação para a pesquisa pela localidade onde moram e, por fim, c) exploração de habilidades existentes no uso desse novo ambiente de aprendizagem, através das atividades três c's. Assim, ao proporcionarmos essa nova metodologia de ensino para a construção de textos que valorizam também suas histórias populares, percebermos que integramos hábitos culturais em nossos alunos, proporcionando uma aprendizagem mais horizontalizada e mais próxima dos conceitos construtivos que a Educação requer.

## **O QUE VOCÊ ESTÁ PENSANDO? O USO DAS REDES SOCIAIS PARA FINS PEDAGÓGICOS**

Os avanços tecnológicos de nossa sociedade inevitavelmente exercem influências nos paradigmas educacionais vigentes. Professores sentem necessidade de estreitar laços com os alunos e percebem que desenvolver ações pedagógicas que despertem o interesse dos discentes vai além de analisar textos e formular concepções acerca desses. É muito mais que isso, é interagir, partilhar e participar de um universo comum, tendo como objetivo nortear as ações pensadas, idealizadas e construídas que colaborem para a qualidade do trabalho que pretendem desenvolver.

Nesse contexto, as redes sociais surgem em nosso cenário educacional com perspectivas significativas, sobretudo no que diz respeito à recontextualização de práticas pedagógicas, tendo em vista a complexidade dos sujeitos que ensinam e aprendem. Segundo Nova & Alves (2003), “nossas escolas ainda possuem resquícios das propostas tradicionais do século XIX, tendo como pressuposto fundamental a exposição teórica acerca dos saberes acumulados pela humanidade ao longo dos tempos”.

### **OLIMPÍADA BRASILEIRA DE PORTUGUÊS E O USO DO GRUPO NO FACEBOOK: ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM NA PRODUÇÃO DE TEXTOS**

No sentido de usarmos as redes sociais como uma ferramenta pedagógica, nesse trabalho relatamos o uso da rede social Facebook com um suporte virtual e pedagógico na E.E.E.P. Edson Queiroz, no desenvolvimento da OBP – Olimpíada Brasileira de Português, um concurso bienal cuja intenção é, segundo Dolz (2004), “a intenção da Olimpíada é enfrentar o fracasso escolar decorrente das dificuldades do ensino de leitura e de escrita no Brasil”, em outras palavras, estimular os alunos a ler, escrever e distinguir os mais diversos tipos de textos.

Nesse ano, o tema do concurso é “O lugar onde

eu vivo!”<sup>1</sup>. A Olimpíada propõe o desenvolvimento de alguns tipos de textos, como: artigo de opinião, crônica, poema e memórias sobre o lugar onde os alunos moram, na perspectiva de estimular a participação nos debates da comunidade, construindo, assim, opiniões sobre as questões relevantes e possíveis soluções.

Com a perspectiva de obtermos bons resultados e por acreditarmos que as redes colaborativas virtuais possam ser um meio interessante e eficiente de aprendizagem, utilizamos o grupo, uma ferramenta da rede social usada como uma estratégia extraclasse, que tem por objetivo, além de auxiliar na produção de textos e permitir o domínio da língua portuguesa, proporcionar também um trabalho de contação, pesquisa e elaboração da história das localidades em que os alunos moravam, ressaltando algumas curiosidades, personalidades, lugares, problemas e riquezas.

Com esse trabalho temos como objetivo apresentar as experiências de preparação dos estudantes da Escola Estadual de Educação Profissional Edson Queiroz, situada no município de Cascavel-Ceará, para a Olimpíada Brasileira de Português (OBP), a partir do uso da rede social Facebook como um suporte virtual pedagógico. Além desta introdução, em que especificamos o tema do nosso trabalho, discutiremos, subseqüentemente, sobre os conceitos teóricos que embasarão nosso exercício de análise. Em seguida, explicitaremos as nossas escolhas metodológicas que viabilizaram a recolha dos dados para, na seqüência, evidenciarmos a análise e, por meio dela, discutirmos os resultados a que chegamos.

### **CURTINDO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS A RESPEITO DO USO DO FACEBOOK COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA CONSTRUÇÃO DE TEXTOS**

As redes sociais, consideradas aqui com o conceito

1 - Desenvolvemos nessa rede social o Projeto três c's na escola, para mobilizar os alunos a participarem do OBP, utilizando as ferramentas virtuais da rede social Facebook : curtir, comentar e compartilhar. Para essa ação, pudemos contar com a monitoria das alunas Gabriella Cavalcante e Michelle Nascimento do curso de Enfermagem, 2º ano.

defendido por Recuero (2009), que a compreende como um grupo de pessoas interconectado, proporcionam-nos não só mais um espaço de entretenimento e de comunicação, mas de novas possibilidades, como de ferramenta pedagógica, despertando na escola uma estratégia de usar a rede social Facebook, muito utilizada pelos alunos, para a construção de textos para a Olimpíada Brasileira de Português, fazendo dessa ação uma interconexão de aprendizagem e tecnologias.

Nova & Alves (2003) afirmam que nossas escolas ainda possuem resquícios das propostas tradicionais do século XIX, tendo como pressuposto fundamental a exposição teórica acerca dos saberes acumulados pela humanidade ao longo dos tempos. Partindo dessa conjectura, a escola e o ensino são supervalorizados e o aluno atua como agente passivo em seu processo de aprendizagem, pois a prática escolar não desafia, não amplia, nem instrumentaliza o desenvolvimento de cada indivíduo e se restringe àquilo que ele já conquistou com a recepção e memorização de informações – quase sempre não apresentando resultados satisfatórios para a aprendizagem.

Baseado nisso, desenvolvemos em nossa EEEP Edson Queiroz um projeto conhecido com três c's, que tem por missão auxiliar na produção de textos para a OBP. Tomamos, então, como base para esse trabalho os conceitos acerca da metodologia de ensino mediada por redes sociais desenvolvida por Melo (2011, p.12), quando nos oferece dicas de como criar e utilizar o grupo para fins pedagógicos, como o uso de links, sites, documentos que podem ser compartilhados, entre outras atividades. O teórico nos faz entender que:

Para o planejamento disciplinar em grupos do Facebook, é necessário:

- Não obrigar ninguém a ter perfil público ou usar o perfil já existente. Tudo deve ser feito de acordo com a conveniência da turma.

- Além de pesquisar na internet sobre metodologias adotadas, usar o Facebook intensamente para descobrir novas abordagens e se ou como outros professores a estão empregando

– na rede há também oportunidade de se informar melhor e melhorar o desenvolvimento profissional e de estudo.

- Estar preparado para assuntos extra-conteúdo de aula, entendendo que isso é normal na interação pedagógica, mas nunca falar mal de alunos nem colegas, em hipótese alguma. Restringir e coibir alunos que também tiverem esta atitude

- Pesquisar na instituição se há alguma restrição técnica ou de política educacional do uso de Redes Sociais. Se isso acontecer, inviabilizará não só as aulas, mas trabalhos que os alunos possam fazer na instituição.

Partimos dessas orientações para o desenvolvimento do grupo na perspectiva de uma significativa participação dos alunos, acompanhando fielmente o trabalho dos participantes no âmbito virtual. Vale ressaltar que, no início desse trabalho, a SEDUC – CE, órgão responsável pela Educação do nosso Estado, não autorizava o uso das redes sociais na escola, sendo assim um grande desafio executar a atividade. Mas, em meados do projeto, conseguimos a liberação das redes.

Não nos bastasse a metodologia de uso do grupo no Facebook para construção de textos, nós utilizamos também os pressupostos oferecidos por Almeida (2003), Vygotsky (1988) e Nova & Alves (2003), os quais abordam a interação e a possibilidade de o aluno avaliar-se constantemente, onde o erro pode e deve ser entendido como mais uma situação de aprendizagem.

Os ambientes digitais e interativos de aprendizagem possibilitam ao discente a oportunidade necessária para expor suas concepções acerca dos mais diversos temas, levando em conta um fazer - rever - refazer contínuo, onde o erro pode e deve ser entendido por meio da reformulação de conceitos, tendo em vista que o aprendiz tem a oportunidade de avaliar-se continuamente a partir de suas próprias concepções e das concepções do grupo (ALMEIDA, 2003). Partindo desse pressuposto, ocorrem trocas de saberes que incitam a construção do saber individual por meio do saber coletivo.

É por meio da interação que o indivíduo amplia o saber, a criticidade e a capacidade de expor e defender suas ideias a partir das colocações dos demais. Vygotsky nos oferece importantes contribuições na medida em que sustenta sua teoria sobre o pressuposto de que para entendermos o ser humano é central a ideia de que ele constitui-se, enquanto tal, na sua relação com o outro social (VYGOTSKY, 1998). Com o uso dos três c's – curtir, comentar e compartilhar podemos encontrar a interação necessária para justificar o que nos foi proposto por Vygotsky, baseando também nas ideias construtivistas de Paulo Freire.

### CUTUCANDO OS ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO GRUPO

A OBP é uma iniciativa que busca aprimorar práticas de ensino da língua escrita. Nesse ano, temos como iniciativa a produção escrita de alguns gêneros de textos, como: artigo de opinião, crônica e memórias sobre o tema “O lugar onde eu vivo”. A E.E.E.P. Edson Queiroz participa com assiduidade desse evento, pois acredita que são iniciativas como essa que promovem entre alunos e professores a consolidação da interação que motiva e torna prazeroso o processo de ensino-aprendizagem.

Como ponto de partida de como e o que elaborarmos para trabalhar a Olimpíada, nós aplicamos um questionário com 385 alunos para adquirirmos algumas respostas que nos orientassem como deveríamos seguir.

Questionário aplicado aos alunos para desenvolvimento do Projeto 3 c's

1. Você conhece a história de sua cidade?  
( ) Totalmente ( ) Parcialmente ( ) Não
2. Você conhece os elementos de uma crônica? ( ) Sim ( ) Não
3. E como fazer um artigo de opinião?  
( ) Sim ( ) Não
4. Você acha que o Facebook poderia ser usado como uma ferramenta pedagógica para Produção Textual? ( ) Sim ( ) Não
5. É de seu conhecimento usar as ferramentas CURTIR, COMENTAR E COMPARTILHAR na rede social Facebook?  
( ) Sim ( ) Mais ou menos ( ) Não
6. Você considera que a metodologia de INTERAÇÃO pode ajudar na produção de textos?  
( ) Sim ( ) Mais ou menos ( ) Não

Figura 1: Questionário aplicado aos alunos na perspectiva de nortear o desenvolvimento da OBP.

Já tínhamos, antes da aplicação do questionário, a intenção de adquirir com o uso do Facebook para auxiliar os alunos em debates, adjacentes à temática proposta, oferecendo-lhes pressupostos que contribuíssem na construção de seu texto com argumentos consistentes, a partir da contribuição dos demais colegas, bem como da mediação do professor e de dados compartilhados que resultaram de pesquisas, por isso as perguntas já estavam relacionadas com a rede social e com a proposta de gêneros textuais exigidos na OBP.

Como resultado obtido nos questionários, percebemos que o grupo do Facebook seria realmente a melhor estratégia para usarmos para a aprendizagem dos gêneros solicitados na OBP, como na contagem e recontagem da história local e no uso para a construção de textos usando a interação.

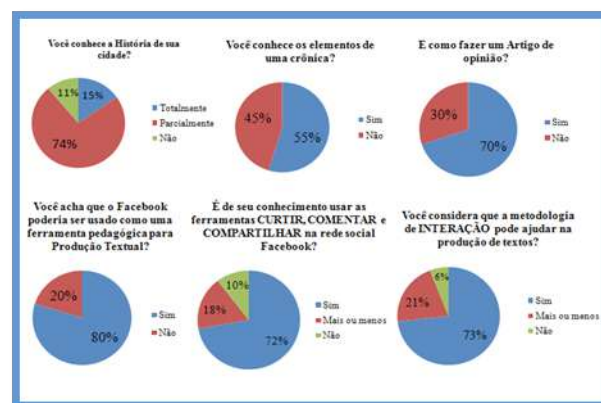


Figura 2: Gráficos das respostas apresentadas nos questionários aplicados aos alunos

A figura abaixo nos mostra como encontrar o grupo no Facebook para participação. Com a finalidade de seguir e contribuir com a aprendizagem, segue o endereço eletrônico: (<http://www.facebook.com/#!/groups/425004287543134/>). Baseado nesse exemplo e pelo contexto abordado, ressaltamos três atividades que proporcionam a interação no grupo: curtir, comentar e compartilhar - os três c's, por acreditarmos que as redes colaborativas virtuais possam ser um meio interessante e eficiente de aprendizagem.



Figura 3: Como encontrar o grupo – O lugar onde eu vivo

## A METODOLOGIA DOS TRÊS C'S: CURTIR, COMENTAR E COMPARTILHAR

Para as publicações no grupo, existem três maneiras, onde aqui denominamos de atividades que contribuem na construção dos textos. São elas: **Curtir** – deixa a marcação de quem e quantas pessoas gostaram da informação. Neste caso, um aluno que “curtiu” a postagem do colega não nos permite dizer que ele apenas gostou, mas que ele também está presente no ambiente analisando e lendo os *posts*.

Como segunda atividade, temos o **Comentar**-opinar um texto, uma postagem que sempre está associada à postagem principal. Nessa atividade os participantes podem interagir contribuindo com as postagens do grupo, trocando informações, contra-argumentando opiniões, colaborando para uma produção coletiva.

Vale ressaltar que os membros do grupo são conscientes de que seus posts são de visibilidade a todos e aptos a comentários e correções. E por fim, temos o **Compartilhar**- nessa atividade os participantes podem dividir com os demais informações, fotos, vídeos e documentos que enriqueçam o debate a as produções dos textos.

Com essas três atividades podemos construir as produções dos alunos, pois à medida que as vamos usando, sugerindo, lendo, modificando, encontrando problemas ortográficos, coesivos, e outros podemos colaborar para um texto bem redigido. Utilizamos o grupo como uma estratégia que, além de auxiliar

na produção de textos e permitir o domínio da língua portuguesa, proporcionasse também um trabalho de contação e pesquisa da história das localidades em que os alunos moravam, ressaltando algumas curiosidades, algumas personalidades, alguns lugares, alguns problemas e algumas riquezas.

A seguir, compartilharemos nosso exercício de análise.

## COMPARTILHANDO DADOS

A partir da análise feita com os questionários referentes à olimpíada e o uso do grupo no Facebook, percebemos que houve uma intensa participação dos alunos nesse ambiente virtual durante as oficinas realizadas para a caracterização dos gêneros e construção dos textos. Desta forma, analisamos como resultados dessa experiência pedagógica, alguns aspectos que se destacam dos demais e que possuem grande influência no nosso objetivo.

Por meio dos levantamentos obtidos a partir dos dados, pudemos chegar a, pelo menos, três categorizações que apontam para uma construção de texto, onde saber da história local é um ponto forte, vamos focar em alguns exemplos que nos levem a refletir sobre as estratégias pedagógicas usadas, pois a quantidade de informação e posts são grandes.

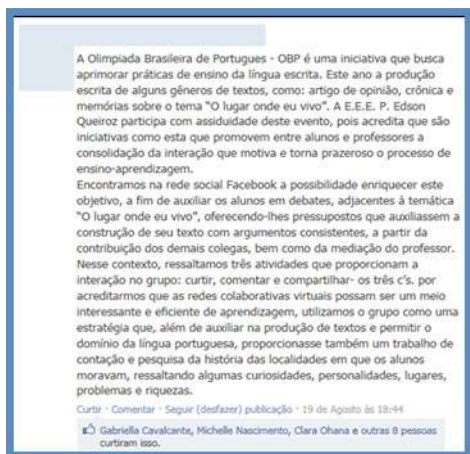
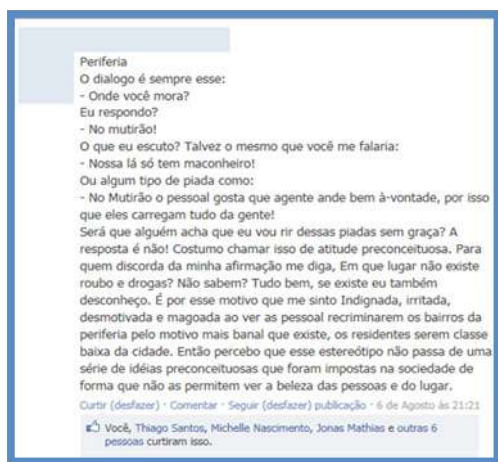
As categorias são identificadas através do uso das ações dos três c's: curtindo, comentando e compartilhando. Essas categorias foram o resultado dos dados mais recorrentes das postagens do grupo e por meio delas podemos perceber nitidamente que esse ambiente virtual contribui de forma relevante para a construção do nosso objetivo, construir textos.

## EXPLORANDO AS ATIVIDADES DOS TRÊS C'S: CURTINDO, COMENTANDO E COMPARTILHANDO

Essas postagens devem ser encaradas, nessa análise, com extrema importância e relevância para esse trabalho, pois nelas encontramos marcas de que houve aprendizado. Uma construção de saberes

através dos uso dos três c's, onde a interação foi um dos pontos que contribuiu para isso.

- No **curtir**, percebemos que o aluno, por mais que não contribua comentando a produção do colega, no momento em que ele curte, acaba confessando que leu o post, fazendo assim, o exercício de leitura da postagem do outro e conseqüentemente aprendendo. Podemos comparar essa atitude com aqueles que em sala timidamente não participam de um debate, sendo caracterizados de tímidos ou não participativos.



Figuras 4 e 5 - Exemplo de um texto produzido pelos alunos em que houve um bom número de curtidas (<http://www.facebook.com/#!/groups/425004287543134/>)

- Em relação à atividade de **comentar**, utilizamos como uma ação necessária para a construção das produções, pois através dela contribuímos com correções e dicas. Podemos opinar um texto

postado, com a perspectiva de auxiliar na melhoria do texto do colega. Nessa atividade os participantes podem interagir contribuindo com as postagens do grupo, trocando informações, contra-argumentando opiniões, colaborando para uma produção coletiva.

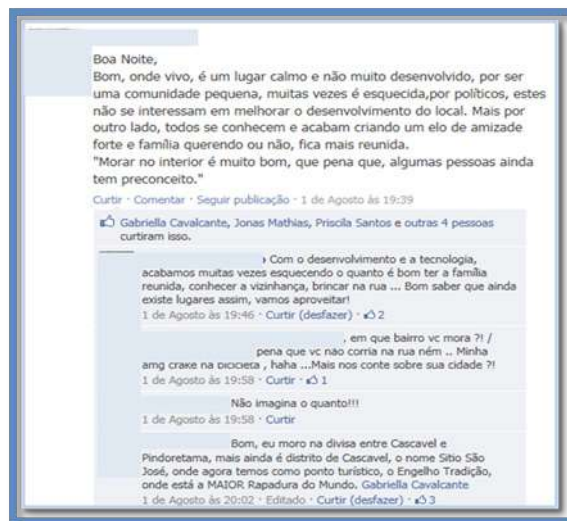


Figura 6: Exemplo de um link compartilhado (<http://www.facebook.com/#!/groups/425004287543134/>)

- Por fim, ao usarmos a atividade de **compartilhar**, estamos proporcionando aos participantes diversas informações contribuintes no enriquecimento do debate da história local e das produções de textos. Os alunos tiveram a preocupação de compartilhar fotos, vídeos, dicas de como escrever um artigo de opinião, sugestões de crônicas, e curiosidades do lugar onde vivem. O ato de compartilhar além de ser mais um meio de interação, nos possibilita também agir de forma motivadora e participativa nas posições dos participantes.





Figuras 7 e 8: Exemplos de links e materiais compartilhadas que contribuem na produção (<http://www.facebook.com/#!/groups/425004287543134/>)

Nas figuras acima, vemos exemplos de compartilhamentos onde os alunos postaram curiosidades sobre a cidade onde vivem, relatando a história da maior rapadura do mundo, localizada na cidade de Pindoretama, e no outro exemplo, vemos um curta-metragem realizado no ano de 2011 pelos próprios alunos dramatizando a história de Cascavel, cidade onde se localiza a EEEP Edson Queiroz, com a perspectiva de ambos auxiliarem na contação de histórias e conhecimento de forma geral.

Percebemos, através desses dados, que o grupo do Facebook propiciou uma ampliação nos saberes históricos e textuais e que os alunos conseguiram a partir da interação resolver algumas dúvidas, como escrever um texto, usar as ferramentas da rede social Facebook e de contação da história local, que eles traziam desde o ensino fundamental. Não podemos deixar de apontar que em todas as categorias apresentadas existe o uso dos três c's, sejam elas com intuito histórico.

## POSTAGEM FINAL

Nesse trabalho, os resultados revelaram que é possível a utilização de um ambiente virtual para que se possa obter mais conhecimento sobre determinado assunto. Através dessa perspectiva, concluímos que a interação dentro de um ambiente virtual pode contribuir para a formação do conhecimento, assim como a construção

de uma identidade mais interativa no que diz respeito ao relacionamento entre seres humanos mediado pela tecnologia. Isso ocorre também porque, além de os alunos identificarem o grupo como um espaço lúdico e fácil de conseguirem um aprimoramento do aprendizado, eles também conseguiram interagir de forma mais produtiva e prazerosa dentro desse ambiente.

Nessa experiência, tivemos bons resultados, onde os textos de duas alunas foram aprovados para a fase regional do concurso de Língua Portuguesa. Isso nos permite dizer que o grupo criado na rede social Facebook, nos deu resultados positivos. O trabalho construído em contar história, estimular a pesquisa, ler mais sobre o assunto, dominar os gêneros e seus elementos foi um trabalho árduo, mas gratificante quanto aos resultados obtidos.

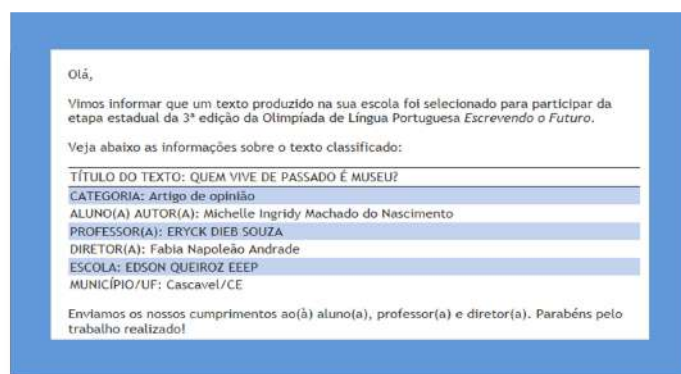


Figura 9: Compartilhamento do resultado da produção escolhida para fase regional (<http://www.facebook.com/#!/groups/425004287543134/>)

Podemos dizer que a análise feita não esgota as possibilidades pedagógicas do uso do Facebook. Por exemplo, um estudo interessante seria analisar a aprendizagem colaborativa na produção de texto e os tipos de interação presentes no grupo. Também é necessário pesquisar com os participantes os possíveis resultados obtidos por eles com o uso da rede social. Assim, ao proporcionarmos essa nova metodologia de ensino para a construção de textos que valorizam também suas histórias populares, percebemos que integramos hábitos culturais em nossos alunos, proporcionando uma aprendizagem mais horizontalizada e mais próxima dos conceitos construtivos que a Educação requer.

## Referências

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, Faculdade de educação da Universidade de São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul/dez, 2003.
- ARAÚJO, Júlio César. **Os chats**: uma constelação de gêneros na internet. Tese (Doutorado em Lingüística). Fortaleza: PPGL-UFC, 2006.
- CAMPOS, M. de B. e Silveira, M. S. (2010). Construindo Relações – Gerando Conhecimento: dinâmicas e trabalho em grupo em ambientes virtuais de ensino e de aprendizagem. **Em Práticas em Informática na Educação**: Minicursos do Congresso Brasileiro de Informática na Educação, Volume 1, Número 1, 2010, SBC
- DOLZ, Joaquim et al. **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- DOLZ, Joaquim e PASQUIER, Auguste. “Um decálogo para enseñar a escribir”, in: **Cultura y Educación**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, v.8, nº 2, jun. 1996.
- DUARTE, A. N., Brito, A. V. e Medeiros, F. (2009). Desenvolvimento de um Método para Utilização de Redes Sociais na internet como Ferramentas de Apoio ao Ensino e Aprendizagem. Em **Anais do Congresso da Sociedade Brasileira de Informática na Educação**, Florianópolis, SBC.
- MASETTO, M.T. **Mediação pedagógica e o uso da tecnologia**. In: MORAN, J.M.& MASETTO, M. T., & BEHRENS, M.A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas (SP): Papyrus, 2000.
- MELO, L. B. Metodologia de Ensino mediada por Redes Sociais: uma aplicação do contexto interacional para atividades pedagógicas baseadas no Facebook . Em **V Congresso Norte Nordeste de Educação Tecnológica**, Macéio, REDENET. Disponível em <http://lafa.moodlehub.com/course/view.php?id=47>.
- Melo, L. B. Avaliação de Interfaces em Redes Sociais para investigação do contexto interacional. . In: **Anais do X Simpósio Brasileiro de Fatores Humanos em Sistemas Computacionais (IHC)**. Porto de Galinhas: SBC, 2011a ) (in press)
- NOVA, Cristiane & ALVES, Lynn. Educação a distância: limites e possibilidades (01-23). In: NOVA, Cristiane & ALVES, Lynn (Org.). **Educação a distância**: uma nova concepção de aprendizado e interatividade. São Paulo: Futura, 2003.
- RECUERO, R. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre, Sulina, 2010.
- VYGOSTSKY, L. A. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000



## gt redes sociais e ensino de línguas

# EDMODO: Uma rede educacional

Francisco Kelsen de Oliveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - Sertão

Kélvya Freitas Abreu

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - Sertão

Orlando Silva de Oliveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - Sertão

### RESUMO

No Brasil, o uso das redes sociais chama bastante atenção, visto que o número de usuários chega a superar o de países com maior nível de inclusão digital. Todavia, o uso das redes sociais é lembrado com viés de entretenimento, sendo muitas vezes proibido em instituições de ensino ou mesmo no ambiente de trabalho, deixando de lado o seu potencial educativo. Nesse contexto, sugere-se a utilização de redes sociais educacionais (RSE), tais como o Edmodo e o Redu para que docentes criem seus cursos na internet sem a necessidade de instalar e configurar servidores de hospedagem e aplicações para fornecer conteúdos, conforme menciona Oliveira (2010). Dessa forma, a pesquisa objetiva a apresentação dos resultados de experiência realizada com alunos do curso técnico de informática através do Edmodo. Usou-se, então, uma pesquisa exploratória e descritiva como metodologia para aferição das realizações feitas por alunos e professor através da referida ferramenta. Segundo Gomes *et. al.* (2012), a criação de cursos baseados em RSE facilitam a ação docente, e ainda facilita a interação, o compartilhamento de experiências e de conteúdos entre os membros que compõem tal rede. Além disso, pretende-se mostrar as experiências realizadas entre docentes de diversas instituições e nacionalidade, de modo a proporcionar socializar materiais e metodologias de trabalho que poderão ajudar educadores do mundo inteiro. Os alunos também são beneficiados com o uso dos RSE, principalmente, o Edmodo, por ser bastante fácil de utilizar e ainda reunir as diversas ferramentas utilizadas nos processos de ensino e de aprendizagem.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nos últimos anos, a sociedade encontra-se

baseada em transformações estruturais nas relações econômicas, produtivas, tecnológicas, comunicativas e nas formas de poder. Denomina-se, então, esse

modelo como Sociedade da Informação e do Conhecimento, pelo qual os usuários, protagonistas de uma nova cultura, interagem e inovam pelos elos criados por meio de espaço e tempo diferenciados ao sistematizarem novas formas de aprendizagem, de ensino, de trabalho, de comunicação, modificando, portanto, o cotidiano das pessoas.

Deste modo, as Tecnologias da Informação e comunicação (TIC) aliado ao conhecimento consumido e produzido se tornam base dessa nova sociedade. Hoje as TICs são utilizadas para comunicação por meio de e-mail, torpedos e mensagens em redes sociais, bem como se utiliza de softwares diversos para agregar funções aos Computadores Pessoais (PC), notebooks e netbooks, estejam instalados em nossas máquinas ou hospedados em algum servidor na grande rede de computadores.

A internet, então, é o principal exemplo que se tem de TICs e de fundamental importância para as atividades laborais, principalmente, para os profissionais que lidam com o conhecimento propriamente dito, com tecnologias ou com algumas atividades destinadas à sociedade. Tal acesso possibilita o desencadeamento de mudanças na prestação de serviços ou criação de produtos, pois poderá dinamizar e gerar melhorias nas condições de vida da sociedade.

Na área educacional não foi diferente, esta também foi beneficiada pelas TICs, pois possibilitou o acesso de muitas pessoas à educação por meio da Educação a Distância (EaD). Cumpre destacar que este modelo tem como o instrumento, o computador com acesso à internet, transformando justamente barreiras de espaço e de tempo, uma vez que locais muito distantes do Brasil, cujas condições de acesso a essas regiões são bastante difíceis ou até mesmo inacessíveis em alguns períodos do ano, possuem e têm disponíveis os mesmos recursos anteriormente existentes apenas nos grandes centros urbanos e suas áreas limítrofes com a qualidade garantida por Instituições de Ensino Superior (IES) de renome nacional.

Isso ocorre a partir do momento que a sociedade tem

acesso à informação e aos serviços disponibilizados por meio da internet com suas diversas ferramentas, como exemplo solicitar e receber um documento pela internet de modo cômodo e rápido sem a necessidade de pegar imensas filas e o acesso a consultas com especialistas médicos em regiões distantes dos grandes centros urbanos através da Telemedicina. Outro exemplo prático são os terminais de autoatendimento das instituições financeiras, que oferecem as informações atualizadas aos seus clientes em todo e qualquer terminal ou até mesmo pelo celular, smartphone, tablet ou pelos dispositivos de TV que compõem o Sistema Brasileiro de TV Digital (SBTVD).

Logo, de acordo com Castells (2003), a internet é o tecido de vida das pessoas e de grande importância para a sociedade de tal forma como a eletricidade foi na Era Industrial. Segundo Oliveira (2010), isso mostra a grande importância da internet para as atividades desenvolvidas na sociedade moderna, pela qual a importância do serviço de conexão a esta pode ser comparada à eletricidade, sendo uma realidade, pois vários dos sistemas que se têm atualmente funcionam de maneira síncrona com servidores remotos de dados, provendo as solicitações aos usuários quase em tempo real.

Essa revolução digital só começou com surgimento da internet. Assim, posteriormente entrou em cena o uso das novas tecnologias da informação e comunicação para apoiar as atividades econômicas, financeiras, governamentais, o comércio e a comunicação entre as pessoas.

Portanto, atualmente as TICs reúnem as tecnologias e os métodos utilizados para captação, transmissão e distribuição das informações em formatos diversos (texto, som, vídeo, animações computacionais, etc.) e para suportar a comunicação. Dessa forma, percebe-se a cada dia o aumento do número de usuários da grande rede de computadores e de suas aplicações como redes sociais, pelo qual o Brasil se torna líder dentre os demais países em quantidade de clientes.

Embora as redes sociais estejam intrinsecamente voltadas para o entretenimento, percebem-se

possibilidades de trabalhos de cunho educacional, seja com a elaboração de atividades educativas com o uso das redes sociais mais conhecidas ou mesmo o uso de uma rede social educacional específica que possibilita não apenas a interação por parte do aluno, mas também entre docentes e os pais dos alunos.

Neste sentido, o Edmodo, que é uma rede social educacional, atende às características apresentadas anteriormente e foi criada pelos mesmos desenvolvedores da rede social profissional LinkedIn (reúne profissionais dos mais diversos países e das mais diversas áreas). A referida ferramenta proporciona a interação entre alunos e seus pais, bem como professores. Então, o objetivo geral deste trabalho é apresentar o uso das redes sociais com viés educacional e para isso será utilizado o Edmodo, tendo em vista identificar práticas educativas que proporcionem a melhoria do ensino.

Portanto, as seções seguintes apresentarão reflexões teóricas sobre educação, educação a distância, uso das TICs na educação, assim como analisarão uma experiência com o uso do Edmodo com os alunos da disciplina de Lógica de Programação.

## **1. TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO APLICADA À EDUCAÇÃO**

Os investimentos feitos na educação brasileira nos últimos anos ainda não condizem com os resultados esperados que os alunos tenham. Tal cenário se revela nos resultados das avaliações de larga escala promovidas pelos Governos Estaduais e Federal (Provinha Brasil, SPAECE, ENEM, ENADE e entre outros).

As avaliações apresentam resultados preocupantes, principalmente, nas disciplinas de Português e Matemática dos alunos da Educação Básica. De igual modo, nas avaliações destinadas aos alunos do Ensino Superior, cujos cursos, muitas vezes, são fechados ou impedidos de realizarem novos ingressos de alunos por determinado período.

Assim, os resultados apresentados pelo Ministério da Educação (MEC) mostram o alcance de metas como alguns dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em alguns âmbitos (BRASIL, 2008), uma vez que é possível perceber que os alunos estão sendo aprovados, mas ainda com deficiências de leitura, escrita e interpretação de textos, ou seja, estão em uma etapa do ensino, mas na verdade o conhecimento é referente a uma etapa anterior.

As causas para esse problema são as mais variadas possíveis. No caso da Matemática, D'Ambrósio (1991), Pontes (2009) e Oliveira (2010) consideram ainda que a disciplina é ministrada aos alunos de maneira descontextualizada e isolada das demais ciências e disciplinas, embora a interdisciplinaridade fosse uma alternativa para reuni-las e apresentá-las de uma forma mais adequada à realidade discente. Entretanto, a Matemática e as outras ciências não estão sozinhas e precisam de outras disciplinas para que os alunos consigam efetivamente interpretar e compreender as mais diversas situações propostas, pois o não aprendizado ou a não assimilação de todo repercutirá inclusive nas séries posteriores ou mesmo no ensino superior.

As soluções desse problema podem ocorrer por diversas maneiras, porém, será focado neste estudo apenas um aspecto que consiste no uso das TICs como meio de dinamizar e oportunizar a aprendizagem, transpassando certas dificuldades. Principalmente, com o intuito de utilizar os projetos e programas implantados ou em fase de implantação para essa finalidade: Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), Um computador por aluno (UCA), Rede Interativa Virtual de Educação (RIVED), Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE), Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE), Universidade Aberta do Brasil (UAB) e outros.

Segundo Oliveira (2010), as escolas tornam-se os locais de acesso à tecnologia, pois os programas governamentais de inclusão digital oferecem equipamentos às escolas públicas, que receberam, nos últimos anos, PCs e impressoras para montagem

dos laboratórios de informática educativa (LIE). Isso possibilita a realização de aulas mediadas por essas TICs, proporcionando aplicação de novos recursos pedagógicos que possam facilitar o aprendizado dos estudantes mediante a utilização de vídeos, animações, jogos e outros conteúdos interativos que consigam chamar e apreender a atenção dos estudantes, tornando o aprendizado prazeroso e natural, pois esse interagirá com o conhecimento por meio da ferramenta.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCNEM (BRASIL, 1999) a utilização das TICs deve ser buscada pelos educadores como forma de possibilitar aos alunos o bom aprendizado, sob a perspectiva da realidade do mundo onde estão inseridos, assim como possibilitar a interdisciplinaridade com as demais ciências. Santana (2006) também aponta que o uso das TICs deve ser estimulado pelos professores para agregar maior valor aos processos de ensino e de aprendizagem.

Nessa perspectiva, é possível identificar várias pesquisas que envolvem *softwares* educativos, animações, simulações ou mesmo experiências com uso de páginas eletrônicas de conteúdos específicos e até mesmo com redes sociais como Facebook, Twitter e Orkut (Gomes *et. al.* 2011). Assim, a mediação do professor e metodologia de trabalho adotada pelo educador torna possível uma aprendizagem colaborativa entre alunos em um ambiente costumeiramente visto pelos discentes exclusivamente para entretenimento.

Deste modo, nos últimos anos, tem-se visto a criação de redes sociais com finalidades específicas a fim de garantir a reunião de pessoas com interesses comuns e ainda aspectos específicos para os integrantes da referida rede social. O LinkedIn é um exemplo de rede social destinada aos profissionais das mais diversas áreas que desejam estreitar laços entre profissionais da mesma área e entre as empresas. O Twitter é um outro exemplo que foi criado como sendo um *microblogging* que garantisse o acesso às informações dos integrantes ao enviarem seus textos

por meio de SMS até mesmo de celulares simples.

Contudo, como várias dessas redes não possuem ferramentas de controle e gerenciamento educacional pelo docente, o esforço docente do profissional se torna maior para controlar as ações discentes em tais aplicações. Por isso o uso de redes sociais educacionais (RSE) é mais viável porque já inclui ferramentas e aspectos destinados ao controle e trabalho dos docentes e discentes em uma ferramenta com recursos de apoio aos processos de ensino e aprendizagem.

Atualmente, há vários exemplos de RSE e com diversas especificidades para atender às várias necessidades e aos vários grupos, tendo como principal viés a educação:

- Edmodo: foi desenvolvido pelos mesmos mantenedores do LinkedIn, está disponível em português, é gratuito e não tem limite de alunos.
- Redu: é um exemplo genuinamente brasileiro e criado no Centro de Informática da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), está disponível em português e gratuito apenas para até 30 alunos, mas possibilita planos a um preço acessível para os educadores ou instituições de ensino que possuam mais alunos ou requeiram mais recursos ou ferramentas pedagógicas. Inclusive disponibiliza materiais e livros com experiências e exemplos de aplicações a serem utilizadas no Redu. Isso possibilita já a capacitação dos docentes para que possam incluir a ferramenta em suas aulas de modo baseado em teorias pedagógicas ou mesmo adequar modelos pedagógicos a realidade educacional do docente.
- Teamie: não tem versão em português e apenas o primeiro acesso é gratuito, sendo limitado para apresentação.
- Schoology: não há versão em português, mas o acesso é totalmente gratuito.
- Lore: está disponível apenas em inglês, gratuito e é voltado a estudantes de ensino superior.
- Passei Direto: é um exemplo brasileiro destinado a estudantes do ensino superior,

mas impede o acesso direto, pois apenas libera depois dos alunos da instituição de ensino se cadastrar.

- Ebah: é uma rede brasileira destinada ao compartilhamento de material acadêmico e os estudantes do ensino superior são o público-alvo.

Após a análise das RSE citadas acima, o Edmodo foi escolhido por reunir características de uma rede social, aliados a ferramentas voltadas ao trabalho docente, bem como a possibilidade de interação entre os participantes (alunos, pais de alunos e professores), como serão apresentados na seção seguinte.

## MÉTODO

O processo de escolha da RSE a ser utilizada na experiência levou em consideração a capacidade de alunos por turma sem pagamento de licença para uso que incluísse ferramentas básicas com fluxo de interação com texto, imagens e vídeos na própria mensagem. Além disso, buscou-se ferramentas para criação de questionários objetivos, subjetivos e com ambos modelos, de tal forma que fosse possível organizá-los por data de entrega a fim de que fosse criada uma agenda on-line de atividades, pois os alunos e os professores poderiam acompanhar as datas de entrega automaticamente.

Outro aspecto requerido foi a possibilidade dos pais dos alunos acompanharem o andamento das atividades dos filhos de modo passivo, ou seja, os pais dos alunos poderiam acessar o Edmodo e acompanhar as tarefas entregues dos seus filhos e as suas notas sem interferirem nas discussões dos alunos e professores. Esse fator foi ponderado na escolha, pois a ferramenta seria utilizada por alunos de Ensino Médio, embora os docentes do Ensino Profissionalizante da IES também adotaram em suas disciplinas. O armazenamento de conteúdos na ferramenta também foi levado em consideração na escolha do ambiente.

O Edmodo, portanto, é uma plataforma de rede social educativa de acesso livre baseada na tecnologia

de *microblogging*, disponível em vários idiomas, inclusive o português, e com espaços customizados para a interação de professores, estudantes e parentes de estudantes.

Esta plataforma baseia-se em um modelo de aprendizagem colaborativa, o qual busca utilizar as mídias sociais como ferramenta para o gerenciamento do ensino e aprendizagem dos seus participantes, criando um ambiente de ensino personalizado para cada classe de usuário, conforme a Figura 1.

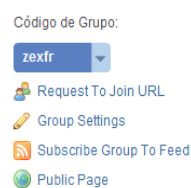


Figura 1: Página inicial do Edmodo.

Fonte: [www.edmodo.com](http://www.edmodo.com)

Para que se possa utilizar o Edmodo é necessário que cada usuário preencha um cadastro, que poderá ser feito através da sua página inicial, sendo necessário escolher um entre os três perfis disponíveis: professor, estudante e pais de estudantes.

Ao se cadastrar como professor, o usuário poderá criar grupos que, por sua vez, os estudantes farão parte na qualidade de membros. Cada um dos grupos criados possuirá um código, ver Figura 2(a), este será utilizado pelo estudante para sua participação naquele grupo específico. Igualmente aos grupos, cada estudante terá um código que poderá ser utilizado pelos pais para o acompanhamento do desempenho do seu filho.



(a)



(b)

Figura 2: a) Código do grupo e b) Ferramentas avaliativas.

Fonte: [www.edmodo.com](http://www.edmodo.com)

A plataforma Edmodo traz para o professor ferramentas, ver Figura 2 (b), de comunicação (anotações e alertas) e ferramentas avaliativas (tarefas, quizzes e enquetes). Tais ferramentas poderão ser utilizadas para a manutenção da aprendizagem dos conteúdos trabalhados pelo docente em sala de aula ou mesmo pelo ambiente virtual.

Através das ferramentas avaliativas, o professor poderá propor atividades direcionadas a um ou mais grupos, estipulando data de entrega e duração de cada atividade. Junto às atividades propostas, poderão ser anexados arquivos ou links complementares, os quais servirão para a consulta dos estudantes durante a realização daquela atividade.

O Edmodo fornece um sistema de notificação por e-mail e outro através da página do próprio ambiente, numa área chamada de notificações para que o usuário possa acompanhar os eventos ocorridos, como pode ser visto através da Figura 3.



Figura 3: Notificações do Edmodo

Fonte: [www.edmodo.com](http://www.edmodo.com)

O professor pode fazer o gerenciamento de datas importantes através da ferramenta Calendário (Figura 4), a qual trabalha em sincronia com os eventos gerados através da plataforma. Através deste calendário o docente terá a possibilidade de estabelecer datas importantes para todos os seus grupos (classes)

ou para um grupo em particular, existindo ainda as opções de imprimir e exportar tais datas.



Figura 4: Calendário do Edmodo

Fonte: [www.edmodo.com](http://www.edmodo.com)

O Edmodo ainda possui uma ferramenta denominada de Biblioteca (Figura 5), que serve para a organização e o gerenciamento dos conteúdos digitais disponibilizados para os estudantes. Desta forma, o docente poderá disponibilizar materiais multimídia que estarão acessíveis a todos os seus alunos ou apenas a um grupo específico, através de pastas próprias e com regras de acesso personalizadas. A ferramenta também permite que o usuário vincule documentos do Google Docs<sup>1</sup> para que os estudantes tenham acesso.



Figura 5: Biblioteca do Edmodo

Fonte: [www.edmodo.com](http://www.edmodo.com)

Através da ferramenta Caderno de Notas (Figura 6) o professor poderá acompanhar as notas e o desempenho obtido por cada aluno de um determinado grupo. Cada aluno também poderá ver a qualquer tempo o seu desempenho em uma atividade específica, facilitando controle de notas.

1 - Google Docs - pacote de produtos que permite criar diferentes tipos de documentos, trabalhar neles em tempo real com outras pessoas e armazená-los juntamente com outros arquivos: tudo feito on-line e gratuitamente.

Aluno	Total	Exercício - Lógica - 22/02/12
Batista	70%	7/10
Brito	70%	7/10
Carvalho	0%	-
Carvalho	60%	6/10
Oliveira	0%	-

Figura 6: Controle de notas do Edmodo.

Fonte: [www.edmodo.com](http://www.edmodo.com)

Outro recurso que o Edmodo oferece aos professores são os crachás personalizados. Estes podem ser utilizados para o reconhecimento de ações significativas realizadas pelos estudantes durante a interação através da plataforma.

Visando potencializar o intercâmbio entre as experiências dos professores, a plataforma permite a criação de conexões entre os docentes cadastrados. Desta forma, professores de diversas partes do globo podem compartilhar seus casos de sucesso, suas descobertas e ideias com outros docentes cadastrados através do recurso de conexões.

Outra maneira de trocar ideias e experiências é através das comunidades temáticas existentes na própria rede Edmodo. Estas são classificadas por áreas de conhecimento.

As características e os recursos presentes no Edmodo o posicionam como alternativa viável, diante de outras plataformas de auxílio à aprendizagem, tendo em vista que a interação com sua interface relembra muito a da rede social Facebook<sup>2</sup>, os usuários demonstram uma grande facilidade no seu manuseio, de maneira que em pouco tempo conseguem interagir com a plataforma, entre si e com professor de maneira satisfatória.

Então, a partir das ferramentas descritas anteriormente foi possível estruturar a disciplina presencial da área de redes de computadores, cujos alunos acompanhavam também o Edmodo com atividades e conteúdos auxiliares ao que era tratado

2 - Facebook é uma rede social que reúne pessoas a seus amigos e àqueles com quem trabalham, estudam e convivem.

durante as aulas em sala. Dessa forma, era possível elaborar questionários e debater assuntos levantados em sala de aula, tendo um momento extraclasse com acompanhamento do professor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ambiente Edmodo foi inicialmente escolhido por possuir características que tornam sua utilização semelhante a de redes sociais de propósito geral como Facebook, Twitter e Orkut, as quais utilizam a tecnologia de *microblogging* como veículo de comunicação entre os seus participantes.

Durante a implantação do ambiente junto aos estudantes, outras características e outros recursos da plataforma puderam ser explorados, de maneira que potencializaram o interesse do alunado pelos conteúdos disponibilizados no ambiente do Edmodo, como impossibilidade de alteração da data de entrega após a postagem da primeira atividade, bem como inclusão de materiais na biblioteca sem apresentá-los prontamente aos alunos.

As atividades sugeridas aos alunos foram prontamente respondidas, sendo a inclusão da duração de realização do exercício um fator que gerou muitas questões equivocadas nas primeiras atividades, pois os alunos iniciavam logo a atividade para buscarem posteriormente os referidos assuntos a serem estudados. Além disso, os alunos não entregaram as suas atividades dentro do prazo previsto e pediram prorrogação do período de entrega, porém, o indeferimento da solicitação possibilitou a entrega dentro do prazo das atividades seguintes.

As análises das questões em sala de aula provocaram debates maiores entre todos os alunos presentes no dia seguinte ao prazo final de entrega, demonstrando que todos tiveram acesso ao questionário, mesmo sem ter acessado por completo, sendo tal aspecto confirmado pelo relatório gerado pela ferramenta que demonstra as quantidades de questões respondidas corretamente ou não, as durações para resolução de cada uma e o horário da realização.

As questões objetivas sugeridas também serviram para mostrar as dificuldades que os alunos possuem em concatenar as ideias para apresentarem com resposta, bem como a linguagem apresentada com a inclusão de abreviações utilizadas em bate-papos da internet.

Embora, estudantes e seus pais ou responsáveis tenham sido avisados quanto a possibilidade de acompanhar seus filhos, não houve nenhuma solicitação para visualizarem o andamento das ações discentes. Aferiu-se, posteriormente, em reuniões de pais e conversas com os alunos que a falta de tempo para acompanhar o andamento das atividades de seus filhos e o desconhecimento das ferramentas das TICs como sendo os principais motivos para o distanciamento.

Muitos estudantes que apresentam traços de timidez em sala de aula conseguem externar algumas

ideias e alguns sentimentos através da interação com as ferramentas disponíveis no ambiente. Em relatos presenciais, tais alunos dizem estar gostando de utilizar a plataforma, visto que já possuíam familiaridade e prática em alguma das redes sociais anteriormente citadas.

A adoção do Edmodo tem se mostrado ainda mais proveitosa com os estudantes de disciplinas com poucos créditos. Já que nestes casos o professor fica alguns dias sem ter contato com os alunos, causando assim, uma descontinuidade do acompanhamento das dificuldades dos discentes. Porém, com o auxílio da plataforma Edmodo o professor mantém um contato mais frequente com o alunado, proporcionando um maior interesse pela disciplina, visto que o ambiente virtual possibilita a utilização de um número grande de mídias e conteúdos.

## Referências

- BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/Site/> Acessado em: 15 de dezembro de 2011.
- \_\_\_\_\_, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>. Acessado em: 15 de dezembro de 2009.
- CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet: reflexões, os negócios e a sociedade**. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2003.
- D'AMBRÓSIO, U. **Matemática, ensino e educação: uma proposta global**. Temas & Debates – SBEM, v. 4, n. 3, p. 1-16, 1991.
- GOMES, ALEX SANDRO [et al.]. **Educar com o Redu**. Recife: Redu, Educational Technology, 2012.
- GOMES A. S.; SOUZA, F. V. C.; ABREU, J. A. B.; LIMA L. C. C.; MELO, C. A.; PAIVA, G. L.; DUARTE, A. P. Colaboração, Comunicação e Aprendizagem em Rede Social Educativa, In Xavier A. C. (Ed.) **Hipertexto e Cibercultura: links com a literatura, a publicidade, o plágio e as redes sociais educacionais**. São Paulo: Respel, 2011.
- OLIVEIRA, Francisco Kelsen. **O vídeo pela internet como ferramenta educacional no ensino da Geometria**. 2010. 102f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciências da Computação) - UECE, Fortaleza, 2010.
- PONTES, Maria Gilvanise de Oliveira. **Medidas e proporcionalidade na escola e no mundo do trabalho**. João Pessoa: Idéia, 2009.
- SANTANA, José Rogério. **Educação matemática: favorecendo investigações matemáticas através do computador**. 2006. 430f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira) - UFC, Fortaleza, 2006.



## gt redes sociais e ensino de línguas

# Internet e ensino: desenvolvendo a leitura e a escrita segundo a abordagem do letramento crítico

Kélvya Freitas Abreu

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - Sertão

### RESUMO

À luz dos direcionamentos propostos pelas Orientações Nacionais do Ensino Médio (OCNEM, BRASIL, 2006) e pela perspectiva do letramento (BARTON, HAMILTON, IVANIC, 2005) em sua vertente crítica (CASSANY, 2006; FREIRE, 1989), esboçam-se no presente estudo uma experiência com a habilidade de leitura e de escrita em aulas de redação em língua materna, cuja relação foi pautada pelo contato dos estudantes com o mundo virtual. Nesse sentido, objetiva-se ampliar a construção de sentidos e posicionamentos discursivos dos alunos do 2º ano do ensino médio sobre temáticas polêmicas que circulam na rede, como: preconceito racial, social, sexual, entre outros. Assim sendo, os discentes foram convidados a tornarem-se sujeitos reflexivos sobre os diversos discursos presentes em nossa sociedade visualizadas e compartilhadas por redes sociais da web, compreendendo os sentidos que subjazem as entrelinhas de um texto (CASSANY, 2006). Para tal, eles buscaram em diversos gêneros reconhecer as ideologias existentes por meio de marcas ou pistas linguísticas já estudadas em sala (polarização, argumentação, jogo semântico). Após as análises, os alunos utilizaram da escrita para explicar suas impressões sobre o que fora debatido nas aulas e assim tiveram a oportunidade de construir, compartilhar, recriar e recontextualizar o seu conhecimento. Por conseguinte, eles conseguiram romper com determinados paradigmas e leituras que nos são postos sem maiores reflexões das relações de poder que existem subjacentes, ou seja, quebrou-se a literalidade dos textos sem a sua interpretação, mas ampliou-se a discussão com os textos, “replicando e avaliando posições e ideologias” por meio dos seus possíveis significados (ROJO, 2004). Logo, ao seguir a proposta, fora possível levá-los a conscientização da e na linguagem de alguns textos que circulam na net, na tentativa de desenvolver indivíduos letrados criticamente.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nos últimos anos, a área de linguagens e códigos vem sofrendo transformações quer seja no seu caráter epistemológico enquanto disciplina do saber, quer seja na sua perspectiva educacional rompendo com determinados paradigmas pautados em uma

visão tradicional de ensino, cujo objetivo era centrado na língua pela língua através da gramática. Deste modo, após a proposta de mudanças sugeridas por documentos pós-LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) em 1996 e o desenvolvimento das pesquisas em torno da linguagem, tenta-se reformular e atualizar determinadas posturas de ensino

propondo o texto como instrumento de trabalho; concebendo, assim, reflexões sobre as interpretações possíveis deste instrumento, orientando os alunos a compreender o contexto inserido e os implícitos dos conteúdos possíveis neles existente. Trata-se, portanto, de o texto ocupar lugar de destaque no dia-a-dia da escola, incentivando o aluno a apreender conceitos, apresentar e construir informações novas, comparar pontos de vista, argumentar, levando-o a autonomia no processo de aprendizagem (ABREU, et.al, 2008).

É neste sentido que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) propõe o domínio da habilidade de leitura, assim como a de escrita, dentro de uma perspectiva do letramento nas práticas escolares. A leitura e, como consequência, a escrita passam a ser entendidas como atividades de comunicação realizada entre sujeitos, cabendo ao docente compreender que o ato de ensinar linguagem perpassa ações de identificação com a língua, bem como a forma de promover uma consciência linguística, entendendo as diferentes situações e os contextos de uso desta, no intuito de educarmos cidadãos que se constroem efetivamente no processo de interação (BRASIL, OCNEM, 2006). Logo, é preciso conscientizar e identificar elementos que são compartilhados ou não em uma dada leitura; estando envoltos relações culturais, sociais, econômicas, políticas, sexuais, entre outros, para ir além da interpretação literal do texto e de seus elementos linguísticos. Como consequência teremos indivíduos engajados discursivamente que compreendem os usos da linguagem e que, de igual modo, tornam-se usuários, consumidores, produtores desta linguagem.

Assim sendo, a seguir esboçam-se as propostas desta pesquisa, tomando por base a perspectiva do (s) letramento (s) para as práticas escolares.

## 1. COMPREENDENDO CONCEITOS: LETRAMENTO(S)

O estudo do(s) Letramento(s) no nosso país vem ganhando status nos últimos anos, principalmente

após divulgação e indicação desta abordagem por documentos governamentais que orientam o sistema educacional brasileiro. Deste modo, nos documentos sugerem-se reformular e atualizar determinadas posturas de ensino, concebendo uma educação linguística por intermédio da interação promovida por práticas de leituras e de escrita em que o texto ocupará papel de destaque (ABREU, et.al, 2008).

No entanto, por muitas vezes, a definição de letramento e a sua filiação teórico-metodológica não parecem claras. Abreu e Irineu (2010) problematizam que não distinguimos os termos letramento, letramento crítico, letramentos múltiplos, entre tantas terminologias e perspectivas. Assim, os docentes não se sentem seguros ao atuarem adotando uma postura pautada nestas abordagens.

Tais autores questionam ainda a profusão de termos, pois durante a década de 1970 e 80 alguns estudiosos da linguagem tomaram como ponto de partida em suas investigações a aquisição da língua escrita como uma concepção de alfabetização equivalente à “*apropriação de um código específico*”, sem se levar em conta o complexo processo de elaboração de hipóteses sobre a representação linguística, o funcionamento e uso de tal processo.

Somente em meados dos anos 90, “*pesquisas na área passam a direcionar as discussões então em vigor não mais para o âmbito exclusivo da alfabetização, mas para um prisma de análise linguística e educacional mais amplo*” (ABREU, IRINEU, 2010, p.4). Desta forma, aclarou-se como processos distintos alfabetização de alfabetismo, este último termo que era visto como próximo da definição de letramento:

Alfabetismo é, na verdade, um conceito que disputa espaço com o conceito de letramento(s). Se tomarmos a alfabetização como a “ação de alfabetizar, de ensinar a ler e a escrever”, que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/leitura, a se tornar alfabetizado, alfabetismo pode ser definido como “o estado ou condição de quem sabe ler e escrever”. (ROJO, 2009, p.76).

Assim, com o desenvolvimento dos estudos em torno do alfabetismo adentramos nas reflexões do letramento, que é definido por Soares (2005) como uma prática não individual, mas um “conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (p. 32). Neste sentido, extrapola-se a visão restrita ao código postulado nos conceitos iniciais e amplia-se, concebendo o letramento como um conjunto de práticas linguísticas, de uso efetivo da linguagem, que permeiam questões de identidade e construção no sujeito na e pela língua. Ou seja:

passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente [...] (Idem, 2005, p.20).

Segundo Abreu (2011, p.55):

O texto é concebido como o lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais e nele convergem ações linguísticas, cognitivas, sociais e discursivas, traduzindo-se como um constructo histórico e social, extremamente complexo e facetado (KOCH, 2006, p.9). E é por meio do contato contínuo com os mais diversos gêneros discursivos, a reflexão na e para a linguagem, que os indivíduos/alunos fazem uso contínuo das práticas letradas, do uso heterogêneo da linguagem, em conformidade com a proposta do letramento (ROJO, 2004; SOARES, 2005).

Como diria Kleiman (2007, p.2), “os estudos do letramento [...] partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos que se desenvolvem”, por isso ser uma atividade coletiva e cooperativa “porque envolve vários participantes com diferentes saberes, que são mobilizados segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns”. A autora afirma que o momento é

de transformação, nas práticas escolares: “A partir do momento em que o letramento do aluno é definido como objetivo da ação pedagógica, o movimento será da prática social para o conteúdo, nunca o contrário” (Idem, 2007, p.3).

Deste modo, percebe-se que o conceito do letramento em si é visto como um conjunto de práticas linguísticas, de atividade de linguagem, mas que se amplia por direcionar a outras discussões. Trata-se, assim, de relacionar questões de identidade do sujeito ante a língua que adota como referencial para seu repertório comunicativo, e que de igual modo, procura-se desenvolver no aluno aspectos críticos, culturais e científicos, coadunando com a abordagem do letramento crítico, uma vez que procura-se levar os alunos a edificar sentidos a partir do que leem e do que produzem, acreditando-se que os sentidos são construídos dentro de um contexto social, histórico, imerso em relações de poder (BRASIL, 2006, p.116).

## 2. LETRAMENTO(S) NAS PRÁTICAS ESCOLARES: ISSO É POSSÍVEL?

Se pensar na escola como espaço de formação e constituição do sujeito, deve-se compreender que esta também possibilita através do estudo da linguagem “a formação de cidadania, a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico” (ABREU, 2011, p.16). Tal cenário, possibilita conceber o ensino de uma língua como atividade de construção da identidade do aprendiz, enquanto disciplina de formação cidadã<sup>1</sup> dos sujeitos (Idem, 2011, p.23).

Segundo Demo (2010, p.29), ao incentivar os alunos a refletirem e a se posicionarem como sujeitos ativos na interação com a linguagem, contribui-se para “saber

1 - Entende-se como formação cidadã um conjunto de ações possibilitadas no ambiente educacional: o acesso ao conhecimento; a constituição do sujeito (valores e atitudes); o agir e o posicionar-se no mundo de forma consciente e crítica; o contato com outras formas de interação através da linguagem; a oportunidade de debater e de compreender as desigualdades, relações de poder, na sociedade como um todo; entre outros.

*pensar*” não reduzindo a aspectos como “*apenas arrumar, ordenar, formalizar ideias, mas principalmente desconstruí-las, desarrumá-las e invectivá-las*”.

De acordo com Moran (2007, p.8), “*saber pensar, escolher, comparar e produzir novas sínteses, individualmente e em grupo, é fundamental para ter chances na nova sociedade que estamos construindo*”, uma vez que se toma a consciência que não aprendemos ou nos educamos somente em um período de tempo, mas ao longo de toda uma vida por meio das interações comunicativas que fazemos no nosso cotidiano. A questão é saber se possuímos ou estamos preparados para lidar com a linguagem.

É neste sentido que a abordagem de trabalho com o texto nas práticas escolares ganha outras conotações: a habilidade de leitura, e, conseqüentemente, de escrita surgem como uma forma de interagir e de construir conhecimento no mundo, desconstruindo-se um contexto escolar que muito se utiliza da leitura apenas como elo de decodificação do texto e não extrapola as dimensões e os elos possíveis para desenvolvimento das habilidades orais e escritas, por exemplo (ABREU, 2011).

Deste modo, segundo Hamilton e Barton (2005), o letramento deve ser definido com uma prática social, na qual as atividades de leitura e de escrita são incorporadas no cotidiano por meio de ações no mundo que, por sua vez, são compartilhadas por um dado grupo. Ou seja, as práticas<sup>2</sup> são culturais ao passo que é o indivíduo que se insere neste convívio e compartilha representações, ideologias, identidades sociais deste mesmo grupo. Soma-se, assim, a possibilidade de abordar as práticas de leitura e de escrita em consonância com o letramento crítico, pois os discursos que perpassam as comunidades de práticas não são neutros (BRASIL, 2006) e encontram-se ideologicamente situados no espaço e no tempo. Deste modo, busca-se uma atividade de leitura e de escrita por meio da construção de sentidos para além das entrelinhas do texto (CASSANY, 2006),

2 - Entenda-se como “práticas de letramento [...] as formas culturais que se utilizam da linguagem escrita, nas quais as pessoas baseiam-se” nas interações do cotidiano. (BARTON, HAMILTON, 2005, p.7)

inserindo os alunos em práticas socioculturalmente contextualizadas e situadas, em um trabalho que realiza entre o sujeito e o meio uma mediação para a comunicação (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 73) e para o diálogo com formações discursivas presentes na sociedade (CORACINI, 2005). Dessa forma, encontra-se a oportunidade de levar o aluno a construir significados, compartilhar, recriar e recontextualizar o seu mundo, o seu conhecimento, por meio da interação com a leitura e com a escrita.

Logo, questiona-se: se escola nos moldes atuais encontra-se de comum acordo com as orientações governamentais? As instituições escolares concebem e entendem a proposta do (s) letramento(s)? Será que as propostas em torno da habilidade de leitura e da escrita visam convidar os estudantes a tornarem-se sujeitos reflexivos sobre os diversos discursos presentes em nossa sociedade? Será que os alunos possuem consciência de que as aulas possuem um teor diferenciado, não pautando-se somente no ensino da língua pela gramática?

Cumprе ressaltar que as respostas a todas essas perguntas exigem uma pesquisa mais detalhada e que não se tem a pretensão de encerrá-las neste trabalho. Mas, depreende-se a necessidade de refletir sobre tais pontos no intuito de melhorar a qualidade de ensino da língua portuguesa no nível da educação básica. Trazer à tona o debate faz com que os profissionais estejam preparados para adotar determinadas posturas que visem à aprendizagem de fato e não o simples “decoreba”, cujo intuito não seja somente de ater-se ao código linguístico no ensino da língua, mas revelar a sua importância e transcender o ensino para aspectos que objetivem fazer da educação um espaço de formação de indivíduos críticos e engajados discursivamente, que saibam utilizar sua competência comunicativa, sociolinguística, estratégica e discursiva em contextos diferenciados de comunicação (ABREU, 2011).

É pautando-se o tal pensamento que entendemos que é: “*preciso deixar claro que não pode haver elevação da qualidade do ensino se não houver uma melhora na qualidade de professores, que requer,*

*necessariamente, um forte envolvimento pessoal nas atividades de formação*” (DÍAS SOBRINHO, 2003, p.121). Portanto, ter como objetivo o(s) letramento(s) nas práticas escolares é levar os alunos a aprenderem por meio dos aspectos sociais da língua escrita e, assim como atesta Kleiman (2007), implica ainda planejar as aulas em torno de uma pergunta norteadora: “*quais os textos significativos para o aluno e para sua comunidade?*” (p.1).

Como consequência, objetivou-se para este estudo compreender como a proposta do(s) letramento(s) nas práticas escolares de aulas de língua portuguesa pode(m) colaborar na formação crítica, ou seja, no engajamento discursivo do aluno. Entenda-se engajamento discursivo como sinônimo “de autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão” (PCN, BRASIL, 1998, p.15) nas práticas sociais diversas, podendo agir no mundo através do seu próprio discurso de forma consciente e crítica.

Deste modo, a pesquisa foi realizada em uma escola particular do município de Maranguape, no estado do Ceará, cuja pesquisadora desta investigação atuava como docente das disciplinas de redação, de laboratório de redação e de interpretação textual no nível médio da educação básica. Este estudo traduz-se como uma pesquisa exploratória de base interpretativista, ademais de ser um estudo de caso da proposta pedagógica em torno da perspectiva do(s) letramento(s) adotada pelos membros da Instituição estudada<sup>3</sup>. Uma vez que o objetivo das aulas eram ampliar a construção de sentidos e posicionamentos discursivos dos alunos por intermédio de diversos gêneros textuais associando-se ao conteúdo proposto para cada aula.

### **3 IMPACTOS NA FORMAÇÃO DO ALUNO: O QUE ELES TÊM A DIZER?**

De acordo com o pensamento exposto neste

3 - Adotamos uma postura ética de preservação da escola e ela será denominada de Instituição de ensino. Cumpre destacar que fora aplicado um questionário para dar fidedignidade aos resultados do estudo.

estudo, para compreender a escola como uma agência de letramento, é preciso ter uma abertura para a multiplicidade de recorte e de olhares; é preciso ainda entender que:

[...] o sucesso do letramento escolar depende da capacidade do professor de conhecer e se relacionar com práticas não-escolares de letramento construídas por outros agentes em outras instituições ou agências de letramento, que podem ser até mais bem-sucedidas no processo de introdução da cultura letrada (Kleiman, 2005,p.10).

Coadunando com tal perspectiva, na Instituição pesquisada, os docentes adotavam ademais do material didático utilizado em sala, outros elementos, como: músicas, charges, notícias, contos, crônicas, por exemplo, de ampla circulação em sites para alargar e cumprir os objetivos iniciais da aula de língua portuguesa.

Esta escolha de material complementar se deveu ao entorno do aluno, ao contexto social de leitura e escrita que ele tinha ou tem contato, após uma entrevista informal no início do ano letivo pelos docentes da Instituição. Então, vale destacar que ao dar voz aos alunos e entender seu contexto de consumidor de linguagem a escola começa a ganhar sentido para este público, como de igual modo afirma Moran (2007). Trazendo como pontos positivos esta resignificação das práticas de leitura e de escrita destes alunos, observou-se que o uso de gêneros que circulam na web era uma constante:

[...] *leio alguns livros com o tema adolescente, um que seja uma linguagem mais fácil. E também leio muitos blogs na internet* (A3 – EM1)<sup>4</sup>

[...] *leio romance, crônicas de bloggers, mas na maioria best sellers [...] tenho um blogg e todo mês posto* (A4 – EM1)

4 - Deixamos intactas as falas dos participantes, não fizemos correções quanto a sintaxe, léxico ou semântica. Ressalta-se que os sujeitos são identificados com a letra A e a série EM quer seja no 1º, 2º ou 3º ano.

[...] revistas de atualidades e muitos textos na internet (A6 – EM2)

[...] revistas, livros de ficção e romance [...] textos de dissertativo, scrap's, publicações no facebook e conversas nas redes sociais (A8 – EM2)

[...] leio muito notícias de jornais, revistas, também gosto muito de ler sites e blogs de humor (A10 – EM2)  
Não tenho o hábito, mas leio de vez em quando. Textos de internet e materiais escolares, livros e outros (A12 – EM2)

[...] cartas, bilhetes, em blogs ou facebook (A14 – EM2)

[...] leio muitos "blogs" na internet, estou sempre acompanhando os sites de notícias e lendo perfis no "twitter" [...] escrevo sempre no meu "twitter", vejo uma "necessidade" nisso (A15 – EM2)

[...] Livros de romance e reportagens em revistas, jornais e sites [...] poemas, frases e pequenos textos em blogs, facebook. Além de cartas (A16 – EM3)

[...] Tenho o hábito de ler notícias em jornais, revistas, na internet. Leio revistas de horóscopo, livros de romance (A20 – EM3)

[...] através da internet. Leio notícias, crônicas [...] Escrevo torpedos também (A21 – EM3)

[...] Gosto de ler crônicas, facebook, horóscopo, revistas, twitter [...] não gosto muito de escrever, prefiro ler (A24 – EM3)

[...] não tenho acesso a muitas coisas de escrita, a não ser redações colegiais (A27 – EM3)

Nota-se que, pelo dizer dos alunos, que estes possuem um fácil contato com gêneros virtuais, como blogs, noticiários da web e sites de redes sociais, como twitters e facebook, em sua maioria. Mas de igual modo, revelam o contato com romances, contos, crônicas ou best-sellers. Rompe-se, portanto, com o paradigma ou a hipótese que tais discentes não fazem uso da leitura e da escrita em seu cotidiano. Mas, ao atuarem em redes virtuais que possuem ampla difusão, eles passam a ser consumidores e produtores de linguagem em contextos extraclasse.

Logo, como não considerar esta realidade? Cabe a escola como agência de letramento oportunizar

o contato com os mais diversos gêneros textuais. Deste modo, o contato como docente possibilitou mediar e problematizar questões que nascem destes mesmos contextos, como: relações de autoria, de poder, de ofensas, de preconceitos, dentre outros. Justificou-se ainda ampliar o escopo nas diversas esferas, principalmente por comentários como o do A27 – EM3, valendo-se da escola para ter contato com a linguagem nas mais diversas maneiras, tornando o acesso ao conhecimento por meio de outras dinâmicas. Já dizia Moran (2007, p.9):

Ter acesso contínuo ao digital é um novo direito de cidadania plena. Os não conectados perdem uma dimensão cidadã fundamental para sua inserção no mundo profissional, nos serviços, na interação com os demais. [...] Escolas não conectadas são escolas incompletas (mesmo quando didaticamente avançadas) [...]

Assim sendo, ao pensar nas práticas escolares, os alunos foram convidados a tentarem definir as aulas de produção escrita, conforme se verifica a seguir:

Proveitosas, textos construtivos e um excelente acompanhamento (A5 – EM1)

Produtivos. Pois lemos muito gêneros textuais muito diferentes, e na escrita é feito um trabalho de provas e de redações que auxiliam bastante a melhoria de nossa escrita (A12 – EM2)

Existem muitas atividades de leitura e escrita. O laboratório de redação é uma prática que deixa os alunos mais próximos do professor e assim enxergam melhor seus erros (A15 – EM2)

Dinâmicas, importantes para nosso desenvolvimento intelectual (A17 – EM3)

Envolventes, pois incentiva a prática da leitura e da escrita (A18 – EM3)

São atividades que expande nossos conhecimentos e nos dão um novo olhar para certos pontos (A25 – EM3)

Visualiza-se que tais atividades já se tornaram

prática do contexto escolar dos alunos investigados, uma vez que eles possuem consciência de que existem momentos específicos para abordar cada habilidade de leitura e de escrita. Mas, como relacionar ou criar uma ponte entre as duas faces da mesma moeda?

Concebendo a necessidade de unificar as práticas de leitura e de escrita em aulas de língua portuguesa, os alunos foram convidados a tornarem-se sujeitos reflexivos sobre os diversos discursos presentes em nossa sociedade, compreendendo os sentidos que subjazem as entrelinhas de um texto (CASSANY, 2006). Para tal, eles foram incentivados ao longo do ano a buscarem em diversos gêneros reconhecer as ideologias existentes por meio de marcas ou pistas linguísticas já discutidas e apresentadas pelos docentes em sala. Após as análises, os discentes utilizariam da escrita para explicar suas impressões sobre o que fora debatido nas aulas<sup>5</sup>.

Deste modo, tal procedimento metodológico obteve impactos na reflexão crítica dos alunos, exposto pelas seguintes respostas:

[...] foi sobre o preconceito que abriu a mente de todos os alunos [...] preconceito, justamente por vermos que todos os dias cometemos e nunca sabemos ou prestamos atenção [...] com debates e sempre associando ao conteúdo que obrigatoriamente tinha que ser dado, sempre tornando a aula mais dinâmica e mais produtiva para os alunos (A2 – EM1)

...] sobre o preconceito, o bullying, reflexão sobre a sociedade atual o que mudou de um tempo pra cá e os valores atuais (A8 – EM2)

[...] sobre a questão dos preconceitos, todos os

tipos de preconceito, desde o racial até o linguístico [...] eles traziam as reflexões e promoviam debates, fazia com que expuséssemos nossas opiniões e argumentassem sobre o assunto (A10 – EM2)

[...] preconceito racial, sexual, bullying, dentre outros. O que mais gostei foi o do preconceito social pois foi o que meu grupo trabalhou, conseguimos quebrar tabus e ver e mostrar o quão absurdo é o preconceito [...] tudo era relacionado ao conteúdo, os professores encaixam nos trabalhos e debates (A15 – EM2)

[...] os professores fazem espécies de “debates” onde os alunos se posicionam à favor ou contra o assunto. A maioria é sobre violência e educação (A21 – EM3)

[...] associam o tema da aula com os conteúdos propostos por eles de maneira prazerosa (A23 – EM3)

Depreende-se, então, que o objetivo de incentivar diálogos, envolviam-se determinados pontos, como: conhecimento, domínio do conteúdo e capacidade dialógica inquietante, questionadora, para que se desenvolvesse nos alunos uma postura crítica em um ambiente confortável de confiança nas exposições de seus argumentos, opiniões. Conseqüentemente os textos desenvolvidos pelos discentes teriam outros resultados com respaldo e argumentação mais bem fundamentados, uma vez que, antes de sua produção final, o aluno teve a oportunidade de construir, compartilhar, recriar e recontextualizar o seu conhecimento, o que levou a conscientização da e na linguagem, para desenvolver indivíduos letrados criticamente. Segundo Rojo (2004), evita-se, com isso, a literalidade dos textos sem a sua interpretação, mas amplia-se a discussão com os textos, “replicando e avaliando posições e ideologias” por meio dos seus possíveis significados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou realizar uma reflexão sobre conceitos-chave em torno dos estudos do (s) letramento (s), ademais de discutir os impactos desta abordagem nas práticas escolares, uma vez que, nos últimos documentos governamentais que orientam

5 - Era designado um trecho da aula para exposição dos grupos que traziam charges, músicas, vídeos, textos, propagandas. Os alunos analisavam as ações comunicativas que legitimam práticas discriminatórias e/ou relação de poder, sendo a polarização (nós x outros), eixo argumentativo dos textos em questão, as cores utilizadas, as imagens, alguns dos exemplos de estruturas ideológicas do discurso que eles encontravam. Ademais associavam ainda características dos implícitos, das pressuposições, das ironias, das metonímias, das metáforas, entre outros para justificar o que encontravam nos textos.

a educação brasileira, faz-se presente a sugestão de trabalhar o domínio da habilidade de leitura e de escrita de acordo com a perspectiva do letramento.

Ao adotar tal posicionamento nas práticas escolares, pode-se entender o contato com a aprendizagem de língua portuguesa como uma

atividade de estudo da linguagem que possibilita a formação do engajamento discursivo nos alunos.

Neste sentido, cumpriu-se o objetivo de compreender como a proposta do(s) letramento(s) nas práticas escolares de aulas de língua portuguesa pode(m) colaborar na formação crítica dos alunos.

## Referências

ABREU, Kélvya. F. ; BAPTISTA, L.M.T.R; FURTADO, R.N.M; IRINEU, L.M., RODRIGUES, I. A contribuição da teoria dos gêneros para a prática docente. In: **Encontro Internacional de Texto e Cultura**, 2008. v. 1. PROGRAMA E RESUMO. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2008.

ABREU, Kélvya F.; IRINEU, Lucineudo M.; BAPTISTA, Livia M.T.R. Letramento (s) e multiletramentos (s): conceitos, práticas e reflexões no ensino de língua portuguesa. In: **Anais do VII Colóquio Nacional de Professores de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e de Literatura**, 2010. UERN, Pau dos Ferros, 2010.

ABREU, Kélvya Freitas. **Concepções de leitura e de texto subjacentes às provas de vestibular: constatações e implicações para o ensino da língua espanhola**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2011.

BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R.. **Situated Literacies**. London and New York: Routledge, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998.

\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf) . Acessado em: 02/12/09.

CASSANY, Daniel. **Tras las líneas**. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Editorial Anagrama, 2006.

\_\_\_\_\_. Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. **Tarbiya**, 32. Revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid, 2003.

CORACINI, Maria José R. Faria. Concepções de leitura na (pós-) modernidade. In: LIMA, Regina Célia de Carvalho Pascoal (org.). **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005.

DEMO, Pedro. **Saber pensar é questionar**. Brasília: Liber Livro, 2010.

DÍAS SOBRINHO, J. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

KLEIMAN, Angela B. MATENCIO, Maria de Lourdes M.. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

KLEIMAN, Angela B. **Projeto temático letramento do professor**. Fev/2007. Disponível em: [www.letramento.iel.unicamp.br](http://www.letramento.iel.unicamp.br) Acessado em: 10/10/11.



MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para cidadania.** São Paulo: SEE: CENP, 2004.

\_\_\_\_\_. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Oraís e Escritos na escola.** Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2.ed. 10 reimpr. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

## gt redes sociais e ensino de línguas

# Ensino e aprendizagem na internet: possibilidades de uso do gênero digital *e-mail* na sala de aula

Jaiza Helena Moisés Fernandes

Universidade Federal do Ceará

jahmfernandes@yahoo.com.br

### RESUMO

Este artigo destaca a importância do gênero digital *e-mail* no contexto de sala de aula para construção de aprendizagens condizentes com as demandas educacionais dos alunos no século XXI. Para Caiado (2007), as interações pessoais e linguísticas têm se reconfigurado com o uso do computador e da internet. Conforme Araújo e Rodrigues (2005), as práticas pedagógicas devem promover experiências autênticas dos usos das linguagens da internet, oportunizando aos alunos atividades de reconhecimento e análise dos gêneros (hiper) textuais recorrentes na sociedade letrada e no cotidiano deles. A partir da constatação de que os alunos usam o *e-mail* apenas para acesso às comunidades virtuais e que esses mesmos alunos desconhecem a funcionalidade dessa ferramenta digital para as interações e práticas sociais, desenvolveu-se um projeto com alunos do Ensino Fundamental, em 2011, em duas escolas municipais de Fortaleza. O objetivo do projeto era promover aprendizagens significativas para o uso potencial do gênero digital *e-mail* na sala de aula. Mediante a realização do projeto os alunos puderam criar o correio eletrônico, aprender a utilizar todas as suas ferramentas, interagir com colegas e professora e a perceber a importância do recurso na escola e na vida social. O artigo, além de destacar a importância de práticas pedagógicas com o uso do *e-mail* na sala de aula, dá visibilidade às ações e resultados que favoreceram o exercício da leitura e da escrita no meio digital, o uso potencial do correio eletrônico, interações e aquisição de habilidades e competências necessárias ao aluno na sociedade da informação e comunicação. Conclui-se, portanto, que práticas de ensino e de aprendizagem com o gênero digital *e-mail* na sala de aula possibilitam aos alunos letramento escolar e digital.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O mundo contemporâneo é perpassado por diversas linguagens verbais e não verbais. Na “sociedade da informação” os avanços científicos e tecnológicos ocorrem de forma acelerada e os jovens mantêm estreita relação com as tecnologias da informação e comunicação (TIC). Através de mídias como o celular e a internet, o aluno encontra um mundo de informações que, na maioria das vezes,

não é assimilado na forma de conhecimento. A escola, espaço social de sistematização e produção do saber, é atribuída à responsabilidade de por em prática um currículo escolar através do qual o aluno adquira habilidades e competências necessárias à construção da identidade e ao exercício da cidadania no contexto social. Essa responsabilidade do sistema de ensino está determinada nos artigos 2º e 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN 9394/96 que tratam dos princípios e fins da educação.

Nesse sentido, o desenvolvimento de atividades que envolvam os gêneros digitais na escola pode contribuir para despertar nos alunos a motivação necessária para uma boa aprendizagem, visto que, na atualidade, os alunos são considerados “nativos digitais”, pois conectados em rede, interagindo através de comunidades virtuais, na maioria das vezes, sem finalidades de aprendizagem.

Sancho (2006) enfatiza que o uso das TIC só significará transformação e melhoria da escola com mudanças que estão, entre outras esferas, nas mãos dos professores. Crianças, jovens e adultos interagem através das redes sociais como o *Orkut*<sup>1</sup> e o *facebook*<sup>2</sup>. Embora esse público utilize o *e-mail* para acesso as redes sociais, essa ação ocorre de forma automática que eles não percebem a funcionalidade social do correio eletrônico para comunicação e interação na escola e fora dela. O professor de Língua Portuguesa amplia as possibilidades de sucesso no processo de ensino e de aprendizagem ao recorrer às diferentes linguagens e textos discursivos pautados em situações reais de interação social dos alunos.

As escolas públicas brasileiras, através do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) dispõem de Laboratórios de Informática conectados a internet. Por seu turno, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental (PCN, 2001) enfatizam a importância do uso do computador, seus aplicativos e recursos em atividades diversificadas para a melhoria da leitura e escrita dos alunos. Enfim, dá especial destaque ao computador e a internet para o letramento dos alunos na sociedade da informação. As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEM, 2008) sugerem que o uso social da língua que deve envolver múltiplas

linguagens e gêneros discursivos em que a leitura e a escrita sejam reconhecidas como recursos de “empoderamento e inclusão social”. As orientações curriculares propõem que

“a abordagem do letramento deve, portanto, considerar as práticas de linguagem que envolve a palavra escrita e/ou diferentes sistemas semióticos – seja em contextos escolares, seja em contextos não escolares -, prevendo, assim, diferentes níveis e tipos de habilidades, bem como diferentes formas de interação e, conseqüentemente, pressupondo as implicações ideológicas daí decorrentes.” (OCEM, 2008, p. 28).

Encontramos em Soares (2005, p. 47) uma definição de letramento que vem de encontro ao propósito de nosso artigo. Letramento é, pois, “o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. A sociedade moderna exige do cidadão uma formação que contribua para sua inserção social por meio de diferentes práticas comunicativas e interativas. A sociedade em rede tem ampliado o processo de globalização, visto que, a internet interliga o local ao global. (Castells, 1999). De acordo com Kenski (2007) é por meio dessa imensa e complexa rede é possível à comunicação entre pessoas a qualquer tempo, em qualquer lugar.

“a internet, possibilita a comunicação entre as pessoas para os mais diferenciados fins: fazer negócios, trocar informações e experiências, aprender juntas, desenvolver pesquisas e projetos, namorar, jogar, conversar, enfim, viver novas vidas, que podem ser partilhadas em pequenos grupos ou comunidades, virtuais.” (KENSKI, 2007, p. 33).

Para o uso potencial das tecnologias digitais na escola é imprescindível o uso da internet na sala de aula, através da proposição de atividades que envolvam o correio eletrônico. O objetivo desse artigo é destacar a importância do uso do gênero digital *e-mail* no contexto

1 - O **Orkut** é uma rede social filiada ao Google, criada em 24 de Janeiro de 2004, com o objetivo de ajudar seus membros a conhecer pessoas e manter relacionamentos. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Orkut>

2 - **Facebook** é um site e serviço de rede social que foi lançada em 04 de Fevereiro de 2004, operado e de propriedade privada da Facebook Inc. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Facebook>

de sala de aula para construção de aprendizagens significativas - letramento escolar e digital - demandadas pela sociedade da informação. O texto relata uma experiência exitosa de utilização do correio eletrônico no contexto do Laboratório de Informática Educativa de duas escolas municipais de Fortaleza.

## 1. INTERNET NA ESCOLA

A internet surgiu em 1969 com o nome de *Arpanet*<sup>3</sup> nos Estados Unidos a partir de pesquisas para fins bélicos. Posteriormente, seu uso se ampliou para além dos muros da academia e passou a ser utilizada por pessoas do mundo inteiro que disponham de um computador conectado a internet para comunicação. Assim surgiu o uso do correio eletrônico. A necessidade de mudanças nas práticas educativas para que o aluno adquira habilidades e competências tendo em vista sua inserção no mundo moderno é fato. Sancho (2006) pontua que ferramentas tecnológicas, como o computador e a internet, fascinam muitos educadores porque melhora o ensino, motiva os alunos e cria redes de colaboração. É relevante, portanto, o professor se apropriar dessas novas tecnologias presentes na escola e tirar o melhor proveito delas, propondo aos alunos atividades desafiadoras. Braga (2007) aponta como a internet pode interferir no ensino.

“A internet afeta as práticas de ensino de três maneiras distintas: possibilita a comunicação à distância (em tempo real ou não); propicia ferramentas técnicas que facilitam a produção de textos hipermídia; abre o acesso a um banco de informações potencialmente infinito, disponível na rede mundial de computadores (www).” (BRAGA, 2007, p. 182).

3 - **ARPANet**, acrônimo em inglês de **Advanced Research Projects Agency Network** (ARPANet) do Departamento de Defesa dos Estados Unidos da América, foi a primeira rede operacional de computadores à base de comutação de pacotes, e o precursor da internet. <http://pt.wikipedia.org/wiki/ARPANET>

A utilização desses recursos de ensino requer do professor e do aluno novos papéis, professores e alunos ensinam e aprendem simultaneamente. O aluno se torna ativo de seu processo de aprendizagem e o professor não é mais o “dono do saber”, ele se torna um mediador, um colaborador no processo educativo. Nessa perspectiva, a formação do professor para além da dimensão didática e pedagógica, contempla também a dimensão tecnológica. Belloni (1999) *apud* Valente (2003, p. 144).

Marcuschi (2001) afirma que, ao navegar no hipertexto, o usuário assume uma postura ativa, pois, a todo o momento, faz escolhas de forma autônoma. Navegar na internet de forma autônoma exige do internauta aprendizado, responsabilidade, visto que, a rede apresenta vantagens e desvantagens a serem observadas por professores e alunos no contexto de sala de aula. Dentre as vantagens Moran (1997) enumera a possibilidade de integração com outras mídias, integrar as pessoas do processo, o convencional e o avançado, o humano e o tecnológico. Caiado (2007), advoga que as interações pessoais e linguísticas têm se reconfigurado com o uso do computador e da internet.

“Tamanha a inserção do computador nas práticas sociais que é possível afirmar que ele já é constitutivo da “nova identidade humana”, se é que podemos denominar de “nova” as relações de mobilidade, troca, diálogo, escrita, que se estabelecem entre os indivíduos interligados pelas tecnologias, em especial, a telemática digital. O fato é que o ciberespaço configura hoje uma nova era, a Era da Informática, das múltiplas janelas abertas, da hipertextualidade, do “diário digital”. (CAIADO, 2007. p. 35).

Cabe ao professor, a partir do contexto educativo, planejar, elaborar e aplicar atividades que venham de encontro às demandas educacionais atuais que envolvam as TIC, o computador, a internet; enfim, o uso dos gêneros digitais, especialmente, o *e-mail*.

## 2. O USO DO GÊNERO DIGITAL *E-MAIL* NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

A inserção do correio eletrônico no espaço escolar deve ser um meio para atingir objetivos de ensino a partir da compreensão das interações presentes nos contextos sócio-discursivos vivenciados pelo aluno. De acordo com Araújo e Rodrigues (2005) as práticas pedagógicas não devem ignorar as práticas discursivas e que a escola deve promover experiências autênticas dos usos das linguagens na internet, oportunizando aos alunos atividades de reconhecimento e análise dos gêneros (hiper) textuais recorrentes na sociedade letrada e no cotidiano deles.

O endereço eletrônico é uma forma de comunicação via internet. O gênero se semelhante a uma carta, pois tem um remetente, destinatário, endereço virtual e data. É possível ainda o remetente enviar um único *e-mail* para várias pessoas simultaneamente e, se desejar, manter a privacidade do(s) destinatário(s) por meio do recurso cópia carbono ocultos (cco). Embora, não seja pretensão deste artigo uma exploração aprofundada do gênero, mas o reconhecimento de sua funcionalidade social através de práticas educativas. É importante destacar as principais características dessa ferramenta digital apontadas por recorrendo a Araújo ([2003] 2005b) apud Ribeiro e Araújo (2007, p. 169-170) que enfatizam dois aspectos do correio eletrônico.

O primeiro é relativo ao endereço de caráter pessoal (o e-mail), cuja formação obedece a seguinte ordem: o nome do dono do endereço, seguido do símbolo @ (lê-se arroba), o nome do provedor de acesso e de sua natureza, acrescido da abreviação indicadora de país. O segundo, diz respeito à composição do endereço de uma home page. Este segue o protocolo próprio da *web* que é o <http>, seguido de dois pontos e duas barras, da sigla www (para indicar a *web*), o nome da *homepage*, seguida da explicitação da natureza que pode ser: **com** –

comercial; **org** – organização não lucrativa; **mil** – militar; **net** – rede e **gov** – governamental. Finalmente, a menção ao país como, por exemplo, **br** para endereços brasileiros, **fr** para endereços franceses, **it** para os italianos e assim sucessivamente. Há, entretanto, uma curiosidade em relação aos endereços eletrônicos usados nos EUA. Estes não apresentam a sigla indicando o país, encerrando-se na natureza do provedor, geralmente de caráter comercial. Contudo, esta característica não está fixada, apenas, há endereços americanos, haja vista existirem, por exemplo, provedores brasileiros, como o <http://www.globo.com> ou ingleses, como <http://www.hotmail.com>, os quais não apresentam as siglas indicando o país de origem.

As possibilidades de uso do *e-mail* têm sido cada vez maiores, facilitando a vida pessoal e profissional das pessoas que se utilizam dele. Com o correio eletrônico podemos enviar arquivos de texto, música, imagem e vídeo; criar pastas, de forma organizada, para armazenamento de arquivos. Os recursos arquivados no *e-mail* podem ser acessados por nós a qualquer hora e em qualquer lugar. Para isso, se faz necessário apenas a criação de uma conta e ter um computador conectado a internet.

Atividades produtivas que podem ser realizadas com *e-mail* em sala de aula:

Interação entre os alunos para aprendizagem do uso das ferramentas (bate-papo, troca de mensagens) tendo em vista o exercício da leitura e escrita dos alunos;

- Realização de cadastro em sites, para inscrição em cursos à distância, concursos, participação em fóruns e comunidades virtuais de aprendizagem;
- Interação professor-aluno, aluno-aluno para envio e recebimento de pesquisas, materiais para estudo, trabalhos, provas, recados;
- Solicitação de ajuda ao professor e colegas de sala;
- Produção e avaliação da escrita dos alunos através da prática de envio e recebimento de mensagens;

- Debates e interações instantâneas através da ferramenta bate-papo;
- Armazenamento de textos, documentos, provas e etc.;
- Interação por meio de listas de discussões;
- Interações éticas e respeitosas. (estudo da netiqueta<sup>4</sup>).

O *e-mail* por ser uma ferramenta do ciberespaço no qual milhões de pessoas do mundo inteiro se conectam, requer de todos os seus usuários, além de uma postura ética, cuidados mediante sua utilização para evitar problemas com spams. Spams são vírus enviados para correios eletrônicos por internautas mal intencionados, com o objetivo de ter acesso às informações pessoais do usuário disponíveis no computador. Portanto, é imprescindível discutir com os alunos como enviar e receber mensagens de forma segura, como por exemplo, sair da página antes de fechá-la, não abrir páginas suspeitas indicadas em e-mails recebidos, usar uma linguagem adequada ao destinatário e ao propósito comunicativo e não informar dados pessoais em solicitações desconhecidas. A seguir relataremos uma experiência exitosa de uso do *e-mail* no espaço escolar.

### 3. EXPERIÊNCIA DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM COM O USO DO CORREIO ELETRÔNICO NA SALA DE AULA

No mês de fevereiro de 2011, mediante estudo do gênero textual bilhete no Laboratório de Informática Educativa de uma escola pública municipal de Fortaleza, os alunos do 5º Ano escreveram, em suas produções, palavras como “vc”, “tbn” “bjo”. Ao questioná-los sobre essa forma de escrita,

4 - Netiqueta (do inglês “network” e “etiquette”) é uma etiqueta que se recomenda observar na internet. A palavra pode ser considerada como uma gíria, decorrente da fusão de duas palavras: o termo inglês *net* (que significa “rede”) e o termo “etiqueta” (conjunto de normas de conduta sociais). Trata-se de um conjunto de recomendações para evitar mal-entendidos em comunicações via internet, especialmente em e-mails, chats, listas de discussão e etc.

fizeram referência ao uso delas no espaço virtual, na internet. Ao serem indagados se usavam o gênero digital *e-mail*, a maioria respondeu que não; mas, quando perguntados sobre a utilização do *Orkut/facebook*, quase todos afirmaram que tinham uma conta e utilizavam-na com frequência. As práticas discursivas recorrentes nos meios digitais se materializam em outros contextos e suportes sociais, nesse caso, a escrita do bilhete. Algumas questões: Por que o aluno usa o *e-mail* para acessar o *Orkut/facebook* de forma automática e desconhece sua importância e funcionalidade nas práticas sociais? Como desenvolver atividades em sala de aula com a ferramenta *e-mail* de forma produtiva para que os alunos compreendam a importância desse recurso digital na sociedade da informação e do conhecimento?

Com o objetivo de promover aprendizagens significativas para o uso potencial do gênero digital e-mail na sala de aula desenvolveu-se um projeto com 07 alunos do 5º Ano de uma escola e 07 alunos do 8º Ano de outra escola. Ambas da rede pública municipal de Fortaleza. O projeto foi desenvolvido em 10h/a com cada grupo de alunos. Inicialmente, aplicamos um questionário prévio sobre as práticas dos alunos com a ferramenta *e-mail*. Em seguida, propomos a criação e uso pedagógico do correio eletrônico. Para a coleta de dados, além dos questionários aplicados no início, objetivando a verificação do uso e no final da experiência, tendo em vista a avaliação final do projeto, fizemos o registro em diário de campo e por meio de imagens fotográficas. A avaliação final do projeto foi feita de forma escrita em que os alunos fizeram uso do *e-mail* para enviá-las à professora.

No questionário prévio procuramos identificar o que o aluno já sabia sobre o gênero em estudo, sua funcionalidade e que práticas já haviam desenvolvido. O resultado do questionário revelou que 05 alunos do 5º Ano afirmaram que não tinham uma conta, embora fizessem uso de um e-mail para acessar o *Orkut/facebook*, ou seja, os alunos não se davam conta que possuíam um correio eletrônico. Dessa forma,

desconheciam a importância e função social do *e-mail*. Observa-se, então, uma prática automática, visto que, faziam uso da ferramenta e não tinham consciência de tal ação. Apenas 02 alunos afirmaram que sabiam o que era *e-mail* e que tinham uma conta. Por outro lado, 06 alunos do 8º Ano afirmaram que sabiam o que era *e-mail* e que tinha uma conta para acessar o *Orkut/facebook*; Contudo, apenas 03 alunos faziam uso do correio eletrônico para enviar e receber mensagens e interagir *online*. 05 alunos do 5º Ano e 06 do 8º demonstraram interesse em usar o *e-mail* como forma de interação escrita em sala de aula.

O passo seguinte foi proposição, aos alunos, de atividades com o uso do gênero em questão. Inicialmente, os alunos que não tinham uma conta criaram-na com a ajuda da professora e dos colegas. Em seguida, solicitamos que explorassem livremente todos os recursos da ferramenta digital e assim o fizeram em dois momentos de 03h/a nos quais configuraram a página, enviaram e receberam mensagens e, sobretudo, conversaram no bate-papo. Percebemos que 02 alunos do 5º Ano ficaram bastante motivados, especialmente, porque ainda não tinham uma conta e nunca haviam conversado *online*. O que nos chamou bastante atenção foi o interesse geral dos alunos, de 5º e 8º Anos, pela ferramenta bate-papo de forma entusiasmada. Mediante essa tarefa, atentamos para a identificação dos assuntos abordados nas conversas *online*. Observamos que todos os alunos escreviam frases pequenas e não tinham preocupação em escrever corretamente. Eles faziam uso de gírias e do *internetês*. Outra constatação bastante importante referente aos bate-papos é que as conversas dos alunos do 5º Ano giraram em torno de assuntos como futebol e estudo. Por seu turno, os alunos do 8º Ano abordaram temáticas como família, música e escola. Percebe-se, portanto, que há assuntos comuns entre esses dois grupos, como por exemplo, escola/estudo. Ambos os grupos abordaram temáticas relacionadas ao lazer, futebol, 5º Ano e música, 8º Ano. Esses assuntos também

foram recorrentes nas mensagens enviadas e recebidas. Os alunos do 8º Ano, no entanto, ampliaram o diálogo com o assunto família.

A avaliação do projeto foi feita com a aplicação de um questionário de avaliação final. É importante frisar que os alunos do 8º Ano responderam e enviaram a avaliação por *e-mail*. Mediante a análise das respostas do referido questionário avaliativo, constatamos que os alunos perceberam a importância e funcionalidade do *e-mail*, pois dos 12 alunos respondentes da avaliação, 10 afirmaram que conseguiram utilizar quase todas as ferramentas. Apenas 03 relataram que sentiram dificuldades, principalmente, em anexar arquivos e personalizar a página. O relato de um aluno evidenciou superação de dificuldades e preocupação em continuar avançando no processo de aprendizagem. 09 alunos mencionaram a importância do *e-mail* para comunicação com os amigos. Um aluno demonstrou preocupação em relação ao uso de gírias nas produções escolares. Todos os alunos afirmaram que gostaram do projeto porque adquiriram mais experiências, aprenderam a usar o *e-mail* e a “mexer” mais na internet.

Concluiu-se, portanto, que o projeto ajudou a professora a perceber as temáticas de interesse dos alunos e como eles escrevem, leem e interagem. Os alunos compreenderam melhor a importância do gênero digital *e-mail* para além do acesso às redes sociais. Os alunos descobriram que com um computador conectado a internet, eles podem criar e usar um correio eletrônico, importante para comunicação e interação com a professora, com os colegas de sala de aula, familiares e amigos. As tarefas com o *e-mail* possibilitaram aprendizagens de leitura e de escrita, pois relataram que a forma como escreviam, com gírias e *internetês*, pode dificultar-lhes a interação e a aprendizagem. Ademais, 01 aluno bastante tímido se envolveu nas atividades com entusiasmo. Finalmente, concluiu-se que os alunos perceberam a importância e funcionalidade dessa ferramenta de ensino no contexto escolar e social.



Figura 1: Alunos utilizando o *e-mail* no Laboratório de informática Educativa.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

As demandas sociais e educacionais estão direcionadas para o uso das TIC no contexto de sala de aula. Nesse sentido, a escola deve reorientar seu currículo e práticas pedagógicas para que coadunem com essas novas exigências educacionais. O desenvolvimento de projetos e atividades na sala de

aula com os gêneros digitais como o *e-mail* possibilita aos alunos aquisição de habilidades e competências para o uso dos recursos digitais presentes nas interações sociais. A atividade desenvolvida aproximou os alunos, promoveu interação, acesso à informação. Aquisição do conhecimento e, sobretudo, letramento escolar e digital.



## Referências

- ARAÚJO, J. C. RODRIGUES, B. B. (Orgs.). Interação na internet: novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- BRAGA, D. B. Práticas Letradas Digitais: Considerações sobre Possibilidades de Ensino e de Reflexão Social Crítica. In: ARAÚJO, J. C. (Org.), internet e ensino: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- BRASIL. Lei de Diretrizes da Educação Nacional nº 9394. Ministério da Educação. Brasília: 1996 \_\_\_\_\_ . Ministério da Educação e do Desporto. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/2008 \_\_\_\_\_ . Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/2001
- CAIADO, R. V. R. A Ortografia no Gênero Weblog: Entre A Escrita Digital e a Escrita Escolar. In: ARAÚJO, J. C.(Org.). internet e ensino: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- CASTELLS, Manuel. A era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999. Volume 1
- KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação. Campinas. SP: Papirus, 2007.
- MARCUSCHI. L. O hipertexto como novo espaço de escrita em sala de aula. Linguagem & Ensino, Vol. 4, nº 1, 2001 (79-111).
- MORAN, José Manuel. Como utilizar a internet na educação. Artigo publicado na Revista Ciência da Informação, Vol. 26, n.2, maio-agosto 1997, pág. 146-153 <http://www.eca.usp.br/prof/moran/internet.htm>. Acessado em 20/04/2012
- SANCHO, J. M. De Tecnologias da Informação e Comunicação a Recursos Educativos. In: SANCHO, J. M.et al. Tecnologias para transformar a educação. Tradução Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- SOARES, Magda. Letramento: Um tema em três gêneros. 2ª Ed. 10 reimpr. Belo Horizonte: autêntica, 2005.
- RIBEIRO, M.M.; ARAÚJO, J.C. “Tia, Eu já Escrevi o site do ‘Rotimeio’. Agora é só Apertar o Enter?” O Endereço Eletrônico na Sala de Aula. In: ARAÚJO, J. C. (Org.). internet e ensino: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- VALENTE, J. A. Educação a distância via internet. Campinas, São Paulo: AverCamp Editora, 2003

## gt redes sociais e ensino de línguas

# Produção textual escrita em mídias eletrônicas: interação por *e-mails* em curso de língua espanhola\*

Tatiana Lourenço de Carvalho\*\*

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

tatianacarvalho10@yahoo.com.br

### RESUMO

O trabalho em questão apresenta parte dos resultados de uma pesquisa maior realizada durante o mestrado acadêmico do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), defendida em março de 2010. Na investigação analisa-se e-mails trocados numa experiência real de ensino de espanhol como língua estrangeira. Trata-se de um estudo de caso de caráter exploratório realizado numa turma do curso de Língua Espanhola do Núcleo de Línguas Estrangeiras (NLE) da UECE. O *corpus* de análise foi constituído de sessenta e três e-mails, enviados pelos quatro alunos mais assíduos na correspondência com a professora-pesquisadora e participantes das aulas presenciais. Como critérios de análise para avaliar a interação escrita foram utilizados: a habilidade de uso do gênero textual digital e-mail (ferramenta "assunto", fórmulas de abertura e de fechamento). Os dados foram levantados em termos quantitativos e comentados qualitativamente, caso-a-caso. O trabalho se baseia teoricamente em autores como: Araújo (2007); Leal (2007); Vieira (2005); Marcuschi (2005) e Crystal (2002). Os resultados revelaram que: 1) os alunos foram eficientes no uso da ferramenta "assunto", relacionando bem os títulos dados ao corpo do texto dos e-mails; 2) as fórmulas de abertura e de fechamento foram usadas para uma maior aproximação com a professora, revelada através da intimidade e afetividade expressas pelas fórmulas escolhidas. O estudo tem implicações pedagógicas para o ensino de línguas estrangeiras, mostrando que a interação sistemática extraclasse entre professor e alunos através de e-mails é trabalhosa, mas proveitosa em relação à oportunidade de praticar o espanhol escrito com um falante-redator proficiente.

\* Este artigo é tributário de alguns resultados encontrados na dissertação de mestrado de Carvalho (2010), intitulada "O gênero digital *e-mail* no desenvolvimento da escrita e da interação professor-aluno: uma experiência de ensino de espanhol como língua estrangeira" sob orientação da Profª Drª Lúta Lerche Vieira.

\*\* Professora de Espanhol do Departamento de Letras do Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque e Maia (CAMEAM) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERJ). Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: <tatianacarvalho10@yahoo.com.br>.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Dentro do contexto da familiarização de nossos alunos com as práticas de escrita na Internet, com o advento e a popularização da comunicação mediada por computador, passou a ser frequente, o interesse de estudiosos da área da Linguística e da Linguística Aplicada<sup>1</sup> em pesquisar as potencialidades pedagógicas da Internet e dos gêneros da mídia digital bem como descrever as particularidades desses gêneros emergentes e das práticas de escrita na *Web*.

Observando esse contexto social atual que vem motivando pesquisas, especialmente sobre os fenômenos linguísticos, acreditamos que a exploração de atividades pedagógicas envolvendo o computador e os gêneros digitais, no ensino de línguas estrangeiras em geral, particularmente de língua espanhola, apresenta, segundo Marcuschi (2005), a possibilidade de desenvolvimento da habilidade de redigir em contextos de comunicação autêntica, já que os principais gêneros virtuais são fundamentalmente baseados na escrita.

No entanto, nem sempre é fácil inserir, no programa de ensino regular atividades com os gêneros das mídias eletrônicas. Isso porque nem todas as escolas dispõem de computador conectado a Internet para que alunos e professores possam usufruir desses recursos de forma didática. Com o intuito de tentar contribuir com a amenização desta realidade, pelo menos no contexto desta investigação, decidimos experimentar e realizar uma pesquisa que tratou da utilização e do aproveitamento das interações em ambiente virtual, mais especificamente buscando compreender como o uso do gênero digital e-mail pode contribuir para o ensino da língua espanhola. Nesta investigação, pretendemos verificar se, através das trocas de e-mails entre a professora e os alunos, pode ocorrer um melhor desenvolvimento da escrita e o fortalecimento da interação entre eles.

---

1 - Silva (2001); Leal (2007); Caiado (2007); Motta-Roth, Reis e Marshall (2007); Araújo (2007); Marcuschi (2005); Paiva (2005); Crystal (2002); Johnson (1997), Noblia (1998) para não citar outros.

## 1. PRÁTICA ESCRITA E INTERAÇÃO NAS MÍDIAS ELETRÔNICAS

Optamos pelo trabalho com a escrita, entre outros motivos, devido a seu caráter predominante no meio digital. As interações nesse ambiente ocorrem, quase sempre, através dela. Outro fator relevante de nossa escolha em trabalhar com o ato de redigir está relacionado à constatação de que normalmente a exploração dessa atividade não se dá, lamentavelmente, de maneira frequente em muitas aulas, inclusive as de línguas. Falta, portanto, ao aluno, a oportunidade de desenvolvê-la, também, em ambientes escolares.

Reconhecemos que a prática e frequência em escrever são fundamentais para um melhor desenvolvimento de tal processo, conforme afirma Vieira (2005, p.22): “Aprender a linguagem escrita envolve atividade contínua do aprendiz lendo e escrevendo para diferentes finalidades”. Acreditamos que o favorecimento e o estímulo, através das trocas de e-mails, na experiência em questão, puderam ajudar a reativar esse hábito em nossos alunos, devido, entre muitos outros fatores, ao fato de que para se comunicar através de e-mails não há, normalmente, horário pré-definido para que haja a interação por meio do referido gênero. Os interlocutores, em nosso caso, professora e alunos, tiveram a autonomia de realizar qualquer atividade, predominantemente escrita, a qualquer momento, o que facilitou o trabalho com o gênero.

Outro aspecto relevante para a nossa pesquisa foi a questão da interação. Percebemos que em sala de aula, na maioria das vezes, o professor não consegue atender a todos os alunos e que estes não costumam, por falta de oportunidade ou de tempo e até mesmo timidez, intervir livremente emitindo suas opiniões e/ou questionamentos. Sabemos, no entanto, que o oposto acontece em ambientes virtuais de aprendizagem nos quais todos que têm acesso, inclusive os alunos mais tímidos, passam a interagir mais, a perguntar mais, a questionar mais,

enfim, ocorre a “quebra” do bloqueio da relação professor/aluno, facilitada talvez pela preservação da face que há nestes ambientes, conforme ficou comprovado na investigação de Silva (2008).

Pelos motivos expostos, decidimos inserir a interação em ambiente digital, mais especificamente através do gênero e-mail, com o propósito de ampliar e não de substituir as formas convencionais de contato entre o docente e os discentes, pois atividades presenciais foram realizadas em sala de aula, no caso desta pesquisa. Assim, nossa proposta de análise envolve atividades extraclasse com interação escrita professor-aluno via e-mail.

## 2. METODOLOGIA DA PESQUISA

Para o desenvolvimento do trabalho em questão adotamos uma abordagem tanto quantitativa como qualitativa. Para a melhor compreensão dessas duas abordagens, citamos Costa e Costa (2001, p. 62):

A qualitativa se preocupa com uma realidade que não pode ser quantificada. Ela trabalha com o subjetivo dos sujeitos (crenças, valores, atitudes, etc.). Esta abordagem também pode trabalhar com dados, porém o tratamento não deve envolver estatística avançada. A abordagem quantitativa é aquela que tem como suporte medidas e cálculos mensurativos.

Segundo os autores, a *abordagem quantitativa* busca a compreensão e a *qualitativa* a explicação. Utilizando-se dessas duas vertentes, propomo-nos a explorar a interação escrita em espanhol entre os alunos a professora, a partir das trocas de e-mails.

O estudo caracteriza-se, também, como uma pesquisa descritiva que, ainda, segundo Costa e Costa (2001, p. 62) é a mais tradicional das pesquisas, aquela que descreve as características de uma determinada população ou de um determinado fenômeno. Adotou a forma de um estudo de caso, definido também pelos mesmos autores como “um estudo limitado a uma ou poucas unidades, que podem ser uma pessoa, uma família, um produto,

uma instituição, uma comunidade ou mesmo um país. É uma pesquisa detalhista e profunda”.

Por estudo de caso, na Linguística Aplicada, compreendemos a análise sistemática de uma questão social envolvendo a linguagem, sem pretensão de generalização dos resultados para outras situações envolvendo questões sociais semelhantes à investigada, ainda que o estudo realizado possa contribuir para a compreensão ou a resolução dessas outras questões.

## 3. CONTEXTO DA PESQUISA

A investigação, em questão, foi realizada no Núcleo de Línguas Estrangeiras (NLE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Para o desenvolvimento de nosso trabalho assumimos durante o semestre 2009.1, uma turma de 3º período de Espanhol e acrescentamos às aulas presenciais uma proposta de troca de textos escritos na língua estrangeira em questão, através do gênero digital e-mail, entre a professora-pesquisadora e os alunos, em ambientes extraclasse em outros dias que não o das aulas regulares.

## 4. SUJEITOS PARTICIPANTES

Dentre os mais participativos, tanto através das trocas de e-mails como dentro de sala de aula, escolhemos quatro alunos como sujeitos da pesquisa: aluno A, aluno B, aluno C e aluno I. Os nomes foram omitidos para a não identificação desses participantes.

## 5. CORPUS DE ANÁLISE

Nosso *corpus* é formado pelos 63 e-mails enviados à professora pelos quatro alunos selecionados como sujeitos.

## 6. CRITÉRIOS DE ANÁLISE

Os critérios considerados para a análise dos e-mails e apresentados neste artigo são: a possibilidade de

utilização de uma das ferramentas peculiares do gênero o “assunto” no cabeçalho e alguns aspectos relacionados à estrutura do gênero na caixa de texto (uso das fórmulas de abertura e fechamento).

## 7. ANÁLISE

### 7.1 aspectos relacionados à ferramenta “Assunto”

Através do campo “Assunto”, quem escreve um e-mail pode ou não atrair seu interlocutor para que este leia e responda mais rapidamente a mensagem em curso.

No caso especial de nossa pesquisa, percebemos que, de maneira geral, os alunos souberam dar importância ao conteúdo do e-mail, sendo diretos e sucintos quando produziam os “assuntos” de suas mensagens.

Aluno	Relação conteúdo-“assunto”						Total
	a	b	c	d	e	f	
A	12	2	2	-	2	-	18
B	10	-	2	-	-	2	14
C	13	-	1	-	-	-	14
I	12	3	-	1	1	-	17
<b>Total</b>	47	5	5	1	3	2	63
%	74,6	7,9	7,9	1,6	4,7	3,2	100

**Quadro 01:** Distribuição das ocorrências de diferentes tipos de relação conteúdo-“assunto”.

#### Legenda:

a = Mensagem corresponde ao(s) “assunto(s)”.

b = Mensagem corresponde ao(s) “assunto(s)” e a outro(s) antigo(s).

c = Mensagem corresponde ao(s) “assunto(s)” e a outro(s) novo(s).

d = Mensagem não corresponde ao(s) “assunto(s)” e

sim a outro(s) novo(s).

e = Nova mensagem e “assunto(s) em resposta a outra(s) antiga(s).

f = Não indicou “assunto(s)”.

De maneira geral, podemos perceber, a partir da observação do quadro anterior, que os quatro alunos sujeitos da pesquisa souberam utilizar bem a ferramenta “Assunto” na escrita de um novo texto temático da mensagem, ou na permanência dos temas escritos na ferramenta em questão de um e-mail original, enviado pela professora, em outro de resposta. Observando o percentual de 74,6% das mensagens enviadas pelos alunos dando conta da relação mensagem-“assunto” do e-mail na coluna “a”, verificamos que esse número se amplia ainda mais, passando para 90,4% se somado aos dados das colunas “b” e “c” pois, nestes dois casos, os alunos também deram conta da relação “assunto”-conteúdo do corpo do texto, embora também tenham acrescentado outros conteúdos dentro do texto principal. Com estes dados, podemos perceber que os quatro sujeitos da pesquisa se beneficiaram eficientemente da ferramenta “Assunto” de acordo com os propósitos comunicativos de cada situação de interação.

Os acréscimos, no corpo do texto, de temáticas diferentes das expressas nos cabeçalhos podem ser compreendidos, devido ao caráter dialógico das mensagens trocadas nos e-mails, o que permite a ampliação ou fuga do “planejado” para os textos no gênero em questão. Neste sentido, percebemos que, em se tratando do gênero e-mail, há pouco planejamento de escrita. Esta pode ser outra justificativa para a ampliação dos assuntos dentro das mensagens. Vale ressaltar, ainda, que no contexto no qual se inseriu estas trocas de e-mails até os assuntos novos tratavam, muitas vezes de respostas aos da professora, ou à questionamentos feitos em sala de aula, talvez, por isso, os alunos preferiram não modificar os “Assuntos” das mensagens já que as “conversas” girava em torno de temas relacionados ao curso de espanhol.

## 7.2 aspectos relacionados às fórmulas de abertura e às fórmulas de fechamento

Observamos no quadro 02 que em pouco menos da metade dos e-mails enviados pelos alunos houve a ocorrência de fórmulas de abertura. Apenas 27 mensagens eletrônicas (42,8%) trouxeram essas estruturas, concentradas basicamente em dois alunos.

Aluno	Fórmulas de abertura	Total de e-mails
A	9	18
B	4	14
C	2	14
I	12	17
<b>Total absoluto</b>	27	63
<b>Total relativo %</b>	42,8	100

**Quadro 02:** Resultado geral das fórmulas de abertura usadas pelos alunos.

Quando verificamos os dados do quadro anterior olhando individualmente para cada sujeito, identificamos quais deles preferiram usar as fórmulas de abertura. Constatamos que justo os sujeitos que mais trocaram e-mails foram os que mais desenvolveram seus textos, acrescentando as expressões de fórmulas de abertura. Os alunos A e I as apresentaram, respectivamente, em nove (50%) e em doze (70,5%) de seus e-mails, enquanto os alunos B e C as usaram em quatro (28,5%) e duas (14,2%) mensagens eletrônicas, respectivamente.

Após observarmos esses dados quantitativos, analisaremos agora as formas de saudações mais usadas pelos alunos com o intuito de avaliar os níveis de formalidade da interação no gênero e-mail. Seguiremos a classificação apresentada por Crystal (2002, p. 121) adaptada por nós para o contexto desta investigação e apresentadas em ordem alfabética: a)

saudação genérica (ex.: Hola); b) saudação carinhosa (ex.: Querida...); c) só o nome de batismo (ex.: Tatiana); d) só o apelido carinhoso (ex.: Tati); e) só o título (ex.: Profesora); f) saudação genérica mais o nome de batismo, apelido carinhoso ou o título (Ex.: Hola, Tatiana/Tati/profesora), g) saudação carinhosa mais o nome de batismo, apelido carinhoso ou título (ex.: Querida Tatiana/Tati/profesora); h) título mais nome de batismo ou apelido (ex.: Profesora Tatiana/Tati) e i) Ausência de saudação.

Vejam os e-mails ilustrativos de alguns desses tipos de fórmulas de abertura e de despedida.

### Exemplo 01

189/A-P
<p><b>Falta 2</b>  <b>Sexta-feira, 5 de Junho de 2009 3:10</b>  <b>De: A &lt;email subtraído para a não identificação do sujeito&gt;</b>  <b>Para: P &lt;email subtraído para a não identificação do sujeito&gt;</b></p> <p>Profe Tati no podré ir a la clase en este sábado. Voy viajar. Cuaquier cosa habla por el correo. Mandame los nombres de los libros para leer!?</p> <p>Gracias, hasta luego                      beso</p>

Ao observarmos o exemplo de e-mail do aluno A, no quadro anterior, verificamos uma interação bastante íntima expressa através da fórmula de abertura “Profe Tati”. O discente, além de usar o título de forma abreviada, se refere à professora não pelo nome de batismo “Tatiana” e sim pelo apelido carinhoso “Tati”. Ao introduzir a mensagem, desta maneira, percebemos que o aluno mostrou-se, de certa forma, próximo/íntimo da professora o que revela uma interação escrita sem grandes distanciamentos.

## 8. RESUMO DOS DADOS SOBRE A UTILIZAÇÃO DAS FÓRMULAS DE ABERTURA E DE FECHAMENTO

Podemos afirmar que as fórmulas de abertura e

de fechamento foram importantes para reconhecer o grau de interação entre os sujeitos da pesquisa e a professora, uma vez que as escolhas que os alunos fizeram ao utilizar tais estruturas denotaram um maior ou menor grau de interação escrita nas trocas dos e-mails.

Observando o quadro 06, a seguir, podemos enfatizar que predominou a ausência de fórmulas de abertura e de fechamento, exceto no referente às fórmulas de pré-fechamento que estiveram presentes em trinta e cinco e-mails, o equivalente a 55,5% do total de mensagens. Estes números, baixos de um modo geral, revelaram uma postura de certo relaxamento por parte dos discentes ao escreverem as mensagens eletrônicas “dialogando” com a professora. Tal postura, no entanto, não é vista como negativa quando se trata da interação em mídias eletrônicas, especialmente por gênero e-mail e em contextos menos formais. A opção dos alunos em não utilizar as fórmulas de abertura e de fechamento significou, de um modo geral, o estabelecimento de uma maior interação entre eles e a professora, uma vez que tal característica prevalece nas mensagens eletrônicas mais informais, o que facilitou, no caso deste contexto de investigação, uma maior interação.

Alunos	Fórmulas de abertura	Pré-fechamento	Assinatura	Total de e-mails
A	10	15	1	18
B	3	5	2	14
C	2	10	8	14
I	12	5	13	17
<b>Total absoluto</b>	27	35	24	63
<b>Total relativo %</b>	42,8	55,5	38,0	100

**Quadro 06:** Resultado geral das fórmulas de abertura e de fechamento usadas pelos alunos.

Fazendo um apanhado das fórmulas de abertura mais utilizadas pelos alunos ao se comunicarem com a professora, chegamos aos dados apresentados no

Quadro 07, que segue:

Ordem	Fórmulas de aberturas	Total	%
1º	f) Saudação genérica mais o nome de batismo, apelido carinhoso ou o título	10	37,0
2º	e) Só o título	6	22,2
3º	a) Saudação genérica	4	14,8
	h) Título (professora) mais nome de batismo ou apelido	4	14,8
4º	c) Só o nome de batismo	3	11,2
Total geral		27	100

**Quadro 07:** Fórmulas de abertura mais utilizadas pelos alunos por ordem de preferência.

Como já comentamos o significado da ausência de fórmulas de abertura e de fechamento, de um modo geral, agora vale destacar que nas mensagens nas quais foram utilizadas fórmulas de abertura prevaleceram aquelas com saudação genérica mais apelido carinhoso ou título abreviado, tais como: “¡Hola, Tati!” ou ¡Hola, profe!”. Poucos foram os casos de fórmulas de abertura com saudação mais nome de batismo “¡Hola, Tatiana!”. As duas fórmulas anteriores revelam maior intimidade na interação dos alunos que as utilizaram com a professora; enquanto esta última revelou um maior distanciamento e formalidade.

Mesmo quando só o título professora foi empregado, ele apareceu, muitas vezes, de maneira abreviada (“profe.”) o que também significa mais afeto por parte dos alunos ao se dirigirem, desta forma, à professora.

A saudação genérica “Hola” pode ser utilizada tanto em contextos formais como informais, por isso a interação, no caso das mensagens que foram introduzidas por esta fórmula de abertura, será melhor revelada na análise dos textos realizada a seguir.

Na utilização da fórmula de abertura com título mais o nome de batismo prevaleceram, mais uma vez, as fórmulas empregadas de maneira abreviada “Profe. Tati”, o que, conforme já comentado, revela intimidade na interação do aluno com a professora.

Só o nome de batismo, conforme apresentado

no quadro anterior, foi utilizado poucas vezes. Isoladamente, não temos como caracterizar esse tipo de saudação como formal ou informal, uma vez que o que definirá isso será o corpo da mensagem, cuja análise será compartilhada em publicações futuras.

Ordem	Fórmulas de pré-fechamento	Total	%
1º	a) Afeto	24	49,0
2º	b) Gratidão	9	18,3
3º	f) Cortesia formal	7	14,3
4º	c) Expectativa	6	12,2
5º	e) Votos	2	4,1
6º	d) Intenção comunicativa	1	2,1
Total Geral		49	100

**Quadro 08:** Fórmulas de pré-fechamento utilizadas pelos alunos por ordem de preferência.

Ao observarmos os dados do quadro 08, que trata das fórmulas de pré-fechamento mais utilizadas pelos alunos verificamos que as fórmulas mais adotadas por eles foram as que revelaram afeto, dentre as quais podemos destacar, retirando dos e-mails dos sujeitos que as utilizaram, “besos” e “abrazos”. Essas fórmulas de pré-fechamento denotam um relacionamento bastante informal, especialmente a primeira. Em oposição a este tipo de tratamento mais íntimo, em sete mensagens encontramos fórmulas de cortesia formais “Att.” presentes nos e-mails de um único sujeito, o aluno C. As demais fórmulas de pré-fechamento, encontradas nesta ordem nas mensagens dos alunos, expressaram gratidão, expectativa, votos e intenção comunicativa. Estas só atestam uma maior interação, ou não, dentro do contexto comunicativo, vistos juntamente com o corpo do texto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos resultados obtidos nesta pesquisa e apresentada aqui revela que a frequência da interação escrita em espanhol via gênero digital e-mail ajudou a desenvolver a escrita na língua estrangeira em questão e a fortalecer o relacionamento professor-aluno.

Observando a seção que tratou do cabeçalho, em especial da ferramenta “Assunto”, pudemos perceber que os quatro sujeitos da pesquisa se beneficiaram eficientemente desse recurso para desenvolver a interação escrita em espanhol. Em 90,4% dos e-mails o “Assunto” correspondeu ao conteúdo principal da mensagem. Houve acréscimos, no corpo do texto, de assuntos diferentes dos expressos nos cabeçalhos que puderam ser compreendidos, devido ao caráter dialógico dos e-mails trocados, permitindo a ampliação ou a fuga do “planejado” para a escrita nos e-mails. Nesse sentido, percebemos que, em se tratando do gênero digital em questão, há pouco planejamento da produção do texto. Esta pode ser outra justificativa para a ampliação dos assuntos temáticos dentro dos e-mails. No contexto em questão, os alunos souberam aproveitar bem a ferramenta “Assunto” dentro das características do gênero, para interagir por escrito com a professora.

Quando analisamos as fórmulas de abertura e de fechamento empregadas pelos alunos nos e-mails, constatamos que elas não foram tão recorrentes. As saudações estiveram presentes em 42,8% do total, enquanto as despedidas apareceram em 55,5%, e as assinaturas, em 38,0%. No entanto, a partir da fundamentação teórica da pesquisa e da correspondência eletrônica trocada com os alunos, percebemos que, muitas vezes, a ausência destes elementos significou certo tipo de interação, denotando uma maior intimidade com a professora, uma vez que algumas trocas de e-mails se assemelharam a “diálogos”, o que não exige, necessariamente, a cada troca de mensagem, sobre um mesmo assunto, a escrita de fórmulas de abertura e/ou de fechamento. Tais “diálogos”



geralmente ocorrem em situações onde a interação é mais fluente por ser gerada a partir da intimidade já existente entre os interlocutores, ou então adquirida com a frequência das trocas de e-mails. Podemos assinalar, a partir dos dados apresentados sobre o “Assunto”, que quantitativamente, prevaleceu a interação mais íntima e informal entre os participantes da pesquisa com a professora, reforçando, por extensão, o fortalecimento da interação escrita em espanhol entre eles.

Na conclusão do presente trabalho vale ressaltar, ainda, implicações pedagógicas do estudo. Acreditamos que, em época de expansão da utilização das mídias eletrônicas, em especial do computador conectado à Internet na vida do cidadão, não é mais possível que professores e escolas fiquem à margem da sociedade, deixando também os alunos isolados desses meios como recursos de aprendizagem. À escola cabe facilitar a utilização desses recursos promovendo a interação entre os agentes da educação de forma a enriquecer o ensino.

Em contextos onde, infelizmente, não há à disposição dos alunos computadores conectados à Internet, cabe ao professor utilizar-se da criatividade e promover a interação com os discentes, através do ambiente digital em outros espaços. No entanto, reconhecemos, também, que para a promoção desse tipo de interação, o docente e os próprios alunos precisam estar familiarizados com os novos

recursos tecnológicos. No caso do professor, ele deve desenvolver um plano de aula de maneira a acrescentar esses elementos tirando o maior proveito possível para o ensino da disciplina ministrada.

No tocante ao ensino de espanhol, acreditamos ter favorecido e estimulado os alunos a um maior contato com a língua, uma vez que, conforme diagnosticado no primeiro dia de aula, em conversas informais com os discentes, todos eles afirmaram ter contato escrito com o idioma apenas quando lhes era pedida alguma atividade por parte dos professores do curso. Além disso, conseguimos realizar uma pesquisa com dados gerados em uma situação real de ensino de espanhol documentando e divulgando os resultados, o que pode auxiliar os professores interessados em trabalhar utilizando novos recursos da mídia digital, em especial o gênero e-mail.

Ao final deste trabalho, esperamos haver contribuído com reflexões sobre práticas pedagógicas utilizando gêneros digitais, como o e-mail, principalmente no que tange ao desenvolvimento da escrita em espanhol como língua estrangeira, e como estímulo ao desenvolvimento da interação professor-aluno, facilitado pelas trocas das mensagens eletrônicas. Esperamos, ainda, que esse nosso estudo possa lançar ideias para futuras pesquisas em torno de propostas didáticas que auxiliem os professores na utilização da Internet e dos gêneros digitais em suas aulas.

## Referências

- ARAÚJO, J. C. **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- CAIADO, R. V. R. **A ortografia no gênero Weblog: entre a escrita digital e a escrita escolar**. In: ARAÚJO, J. C. (organizador). **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, pp. 35-47.
- COSTA, M. A. F. da e COSTA, M. F. B. da. **Metodologia da pesquisa: conceitos e técnicas**. Rio de Janeiro: Interciência, 2001.
- CRYSTAL, D. **El lenguaje e Internet** (Traducción española, Pedro Tena, 2002). Madrid: Cambridge University Press, 2002.
- JOHNSON, E. 1997. Eletronic discourse. In: **Speech and Writing on Internet**. Luleå University of Technology. Department of communication and languages. Disponível em: <<http://www.ludd.luth.se/~jonsson/D-essay/ElectronicDiscourse.html>>. Acesso em: 20 Fev. 2008.
- LEAL, V. P. L. V. O chat quando não é chato: o papel da mediação pedagógica em Chats educacionais. In: ARAÚJO, J. C. (organizador). **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, pp. 48-63.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros digitais emergentes no contexto da tecnologia digital, In: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. dos S. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção ao sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, pp. 13-67.
- MOTTA-ROTH, D.; REIS, S. C.; MARSHALL, D. O gênero página pessoal e o ensino de produção textual em inglês. In: ARAÚJO, J. C. (org.). **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. pp. 126-143.
- NOBLIA, M. V. The computer – mediated communication, a new way of understanding the language. IRISS'98 Conference: 25-27 March 1998, Bristol, UK. Disponível em: <<http://www.sosig.ac.uk/iriss/papers/paper22,htm>>. Acesso em: 15 Mar. 2012.
- PAIVA, V. L. M. de O. e. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A. C. dos S. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção ao sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, pp.68-90.
- SILVA, F. M. Chats e e-fóruns na EaD virtual: links entre mediação pedagógica e hipertextualidade. Dissertação (Mestrado em Linguística). Fortaleza: PPGL-UFC, 2008.
- SILVA, R. C. da S. Discutindo a interação em sala de aula via internet: análise de interações por correio eletrônico. In: MENEZES, V. (org.). **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: Faculdade das letras, UFMG, 2001, pp. 207-229.
- VIEIRA, I. L. **Escrita, para que te quero?** Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2005.

## gt gêneros digitais, ensino e ferramentas digitais

# O e-mail promocional: estratégias multimodais de construção de sentidos

Ana Cátia Silva de Lemos

Universidade Federal do Ceará

Maria Margarete Fernandes de Sousa

Universidade Federal do Ceará

### RESUMO

Com a ascensão do acesso à internet, inúmeros gêneros têm surgido na web. Um desses gêneros ascendentes é o e-mail promocional que, constantemente, lota as caixas do correio eletrônico dos usuários. Por isso, esta pesquisa visa investigar algumas estratégias utilizadas neste gênero para a construção dos sentidos do texto. Averiguamos que algumas estratégias muito presentes nos e-mails promocionais estão ligadas ao modo de apresentação desse gênero, como as imagens, o layout do gênero, que colaboram para a construção de sentido desses textos, dessa forma, o objetivo desta pesquisa é investigar, principalmente, as estratégias multimodais utilizadas para a construção de sentido desse gênero emergente da internet. Para atingir a esse objetivo, valemo-nos das pesquisas de Kress (2010), Kress; van Leeuwen, (1996), bem como dos estudos de pesquisadores brasileiros sobre a temática da multimodalidade, como as pesquisas de Santos (2010), Pereira Jr. (2002) e Peterman (2006). Nosso corpus foi obtido através dos e-mails promocionais recebidos do site *Hoje eu vou* na caixa de e-mail pessoal das pesquisadoras. Para esta análise, nos restringimos a quatro e-mails nos quais analisamos como os aspectos multimodais contribuem para a construção de sentido do texto nesses anúncios, bem como o caráter persuasivo desse gênero. É importante enfatizar que não é de interesse desta pesquisa investigar profundamente este aspecto, revelado pelos elementos multimodais, mas a maneira como esses elementos colaboram para a compreensão desse gênero como um todo. Por isso, analisamos os elementos discursivos, imagéticos e textuais dos e-mails, a fim de discutir como eles constroem as relações de significado do texto como um todo. Podemos concluir que os elementos investigados contribuem com a identificação e a construção do texto, pois as partes pesquisadas compõem todos os itens dos anúncios, mantendo, assim, uma ação caracterizadora do gênero em estudo.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Com a ascensão da internet, inúmeros gêneros textuais têm surgido e despertado o interesse de

pesquisadores na área da linguística. Um desses gêneros emergentes da *web* é o anúncio, enviado através de e-mails, os quais passaram a ser denominados de e-mails promocionais. Eles lotam

nossas caixas de correio eletrônico, diariamente, ora provocando constrangimento e transtorno, ora proporcionando bem estar, quando, através deles, temos acesso a um determinado serviço.

Por manter sempre promoções tentadoras e atrair rotineiramente mais clientes, na internet, esse tipo de anúncio tem ganhado a preferência dos investidores que desejam ampliar seus negócios e o seu público alvo. Para isso os anunciantes valem-se de estratégias que tornam os textos dos anúncios atraentes.

Nesta pesquisa, temos o objetivo de estudar a multimodalidade dos anúncios promocionais – ou seja, analisaremos as imagens que fazem parte desse tipo de publicidade, no sentido de verificar de que modo elas são usadas, estrategicamente, para construir os sentidos dos textos dos anúncios..

Para isso, nos pautamos nos estudos de Kress (2010), Kress; van Leeuwen, (1996), bem como nos estudos de pesquisadores brasileiros sobre a temática da multimodalidade, como as pesquisas de Santos (2010), Pereira Jr (2002), Peterman (2006).

Nossa principal fonte teórica são os trabalhos de Kress; van Leeuwen (1996), portanto fazem-se pertinentes algumas considerações sobre nossa fundamentação. A partir da gramática do desing visual, Kress; van Leeuwen consideraram, como categorias funcionais de sua gramática, as metafunções de Halliday para adaptar a leitura de qualquer texto a um modo de linguagem.

Assim, a leitura de um texto, a partir de sua organização visual, seria composta por três funções básicas que se interligariam para gerar sentidos múltiplos ao texto, essas metafunções seriam: valor informativo, saliência e framing.

Para Kress; van Leeuwen, o valor informativo está ligado à colocação de elementos em “zonas” da imagem, assim, um elemento à direita terá um valor de informação nova, enquanto um elemento à esquerda terá valor de informação dada.

A saliência dá a partes do texto um valor mais importante, logo, em determinados trechos do texto, podemos encontrar elementos que chamam mais a atenção do leitor e, portanto, são mais salientes.

E, finalmente, o framing que, segundo Kress; van Leeuwen, é a metafunção responsável pela conexão do texto a outros elementos que possam ajudar a compreendê-lo sendo, portanto, mais um componente do texto multimodal.

Assim, como propósito maior, nossa análise buscará encontrar esses elementos metafuncionais em nosso corpus, com a intenção de comprovar que, nos e-mails promocionais, a utilização de estratégias multimodais gera mais sentido a esses textos. Os e-mails analisados foram retirados do anunciante “Hoje eu vou” e será composto de quatro anúncios.

## 1. SOBRE MULTIMODALIDADE

Segundo Marcuschi (2005, p.16), “os gêneros textuais são formas sociais de organização e expressão típicas da vida social”, dessa forma, os gêneros estão sempre se adequando à sociedade que os usa. Com a utilização da internet, cada vez mais rápida, e com recursos mais avançados, os gêneros, que dela emergem, passam a incluir mais possibilidades extratexto, tais como, imagens, vídeos, sons etc.

Essa ideia encontra respaldo na teoria de Kress (2010), que demonstra como, atualmente, a linguagem ultrapassa barreiras do texto e ganha novos aspectos importantes para a compreensão do contexto:

The Idea of limitations in relation to language, however, is now. But that question is now firmly on the agenda in a multimodal approach to communication. ‘Language’, which had been seen as a full means of expression; as the foundation of rationality; sufficient for all that could be spoken and written, thought, felt and dreamt (Eco, 1979), is now seen as a partial means of doing these. (2010, p.84)<sup>1</sup>

1 - A ideia de limitação em relação a um idioma, no entanto, é nova. Mas as questões estão agora firmemente incluídas numa abordagem multimodal. Para a comunicação a linguagem que tinha sido vista como um meio de expressão completo, com fundamento na racionalidade suficiente para tudo que poderia ser falado, escrito, pensado, sentido e sonhado; agora é vista como um meio parcial de fazer essas ações. [TRADUÇÃO LIVRE]

Baseada nesses aspectos e considerando que o sentido de um texto não pode ser compreendido sem o significado de sua “organização textual típica”, analisaremos como os elementos multimodais, que compõem o layout do e-mail promocional, colaboram para a compreensão desse gênero, a partir do uso desse recurso como estratégia de construção dos sentidos do texto.

Um dos conceitos fundamentais para a compreensão da multimodalidade surgiu a partir dos estudos de Kress, que pesquisou a interação dos textos com a evolução das tecnologias eletrônicas, particularmente para esta pesquisa, essa noção será muito importante, dado que nosso corpus é composto por material eletrônico e nosso objetivo é, justamente, analisar a estrutura do e-mail promocional e observar como ele admite os aspectos multimodais.

Por isso, será tão importante analisarmos a variação expressiva do texto, bem como a sua diversidade de sistemas repletos de significação. A teoria de Kress; van Leeuwen comporta três sistemas inter-relacionados importantes para a análise de um texto em todos os seus modos textuais, esses sistemas de Kress; van Leeuwen, segundo Pereira Jr (2002), tomam as metafunções de Halliday como categorias funcionais:

- a. Valor de informação;
- b. Saliência;
- c. Framing.

Segundo Kress; van Leeuwen (1996), o valor informativo está relacionado com um senso de complementaridade, que ocorre em movimentos da esquerda para a direita. Dessa forma, o valor da informação mais a direita é um valor desconhecido do leitor, ou seja, a informação à direita é uma informação Nova e a informação à esquerda uma informação já partilhada pelo leitor, portanto, Dada.

A definição de saliência também está ancorada em valores Hallidayianos, pois, segundo Kress; van Leeuwen, a saliência é uma maneira de chamar a atenção do leitor para um segmento do texto em detrimento de outras passagens. Logo, a saliência cria uma hierarquia de importância entre os elementos do texto, selecionando alguns trechos como mais importantes e,

portanto, merecedores de maior atenção.

Nessa metafunção, os elementos que se apresentam em uma parte superior da página são considerados Ideais e, portanto, mais salientes; por outro lado, os elementos que estão dispostos na parte inferior da página são considerados Reais e, dessa forma, menos salientes, os autores consideram estas informações mais “Pé no Chão” por conterem detalhes e especificações do texto.

O terceiro elemento metafuncional para a análise de textos multimodais é o Framing. O framing é uma conexão na composição de um texto, é essa metafunção que assinala unidades distintas do texto conectando trechos, músicas, imagens etc. Kress; van Leeuwen afirmam, ainda, que o framing também é uma questão de gradação, pois os elementos podem estar mais ou menos ligados. Uma característica muito importante do framing é o fato de que, quanto mais elementos da composição espacial estão ligados, mais eles são apresentados como uma unidade de informação do texto.

É importante ressaltar que, seguindo a teoria abordada, precisamos compreender o texto como um todo integrado, para tanto, imagens, fonte, bem como outros recursos midiáticos devem ser compreendidos como elementos do texto, sendo assim, fundamentais para sua compreensão. É com essa concepção que os dados da pesquisa serão analisados.

## 2. ANÁLISE DOS DADOS

Os anúncios analisados foram recebidos pelo anunciante “Hoje eu vou<sup>2</sup>”. Escolhemos esse anunciante por ele já ter disponibilizado material de análise para uma pesquisa anterior. Nossa análise compreendeu quatro anúncios, nos quais foram analisadas as metafunções apresentadas e a maneira como elas são apresentadas pelo anunciante nos e-mails promocionais.

Inicialmente será analisado o valor informativo do primeiro anúncio, uma oferta de tratamento de beleza, em seguida analisaremos como é apresentada a saliência em um e-mail que oferece um tratamento

2 - O site compreende uma página da web direcionada para compras de produtos de forma coletiva, esse tipo de endereço eletrônico é, comumente, conhecido como site de compras coletivas.

capilar e, finalmente, analisaremos como a estratégia do framing aparece em um anúncio de alimentação.

Ressalto que foram analisados quatro e-mails promocionais, no entanto, os três anúncios que apresentaremos a seguir condensam o resultado do que foi observado nos quatro e-mails analisados.

## 2.1 O valor informativo

No primeiro anúncio, nota-se que há uma oferta no centro da página em destaque. Esse fator demonstra o valor informativo desse texto, pois é possível observar uma hierarquia de importância entre os elementos da página, uma vez que há outras imagens representativas de outras ofertas na lateral direita da página.

Lembramos que, de acordo com Kress; van Leeuwen (1996), o valor informativo é caracterizado pela disposição dos elementos no texto, pois a localização de cada um poderá lhe conferir um valor de maior significância ao leitor.

Para eles, os elementos que estão dispostos à direita da página, em nosso caso, à direita da tela do computador, são os elementos que contêm uma informação-chave, uma mensagem na qual o leitor deverá prestar mais atenção, no decorrer de sua leitura, no entanto, as informações do lado esquerdo são caracterizadas por resultarem em informações já conhecidas dos leitores. Nelas o leitor dispõe menos atenção, uma vez que já são do seu conhecimento.

Dessa forma, os textos seguiriam um valor informativo da direita para esquerda, em que as informações conhecidas (dadas) estariam dispostas na parte esquerda do texto, já as informações mais importantes (novas) estariam no lado direito do texto.

Nesses anúncios aparecem sempre uma oferta em destaque, no centro da tela<sup>3</sup>, e outras desconhecidas do leitor à direita da tela, à disposição da necessidade do leitor, isso confirma os pontos defendidos por Kress;van Leeuwen.

Os elementos centrais ficam em destaque, enquanto

3 - A imagem do centro, de acordo com a regularidade encontrada nesse gênero, é a foto de uma oferta em foco, juntamente com um breve resumo do que está sendo oferecido, como é possível observar no corpus.

que as informações novas<sup>4</sup> estão à disposição do leitor no campo direito da página. As imagens de ofertas novas no canto direito da página poderiam representar isso.

A disposição das informações nos leva a concordar com os pontos de vista dos autores, quanto ao posicionamento das informações, o que nos leva a atestar que esta disposição não é aleatória e o seu uso é fundamentalmente importante para a construção de sentido do texto desse gênero.

Observamos como a saliência ocorre em um outro e-mail do anunciante.

The image shows a promotional website for 'Fortaleza'. At the top, there is a navigation bar with the logo 'Hoje EU Vou' and a search bar. The main content area features a large central offer for a body treatment: 'Tratamento Silhueta Fina: 5 Drenagem Ortomolecular + 5 Drenomoduladora + 5 Eletrolipoforese + 5 Bandagens Crioterápicas no Instituto Budokai com 92% OFF de R\$ 900,00 por R\$ 69,90 ou 4x R\$ 18,58'. The offer includes a 'COMPRAR' button and a '92% OFF' badge. To the right, there is a sidebar titled 'Ofertas especiais' with several smaller offers, including 'AUTO REFINANCIAMENTO', 'Seguros', and 'Alimentação'. The website has a clean, modern design with a yellow and orange color scheme.

## 2.2 A Saliência

De acordo com Kress; van Leeuwen (1996), a saliência diz respeito a aspectos que atraem a atenção do leitor "em diferentes graus". Podemos observar nos anúncios selecionados que o anúncio da oferta em destaque sempre aparece em caixa alta e com uma cor diferente, mais chamativa do que o restante do texto. Outro fator que contribui para a

4 - Lembramos que esses anúncios são recebidos via e-mail que têm um assunto, geralmente, referente a uma oferta, consideramos o assunto do e-mail uma informação dada. As informações novas são encontradas já no corpo do anúncio, após, portanto a leitura do e-mail.

saliência do texto é a fonte que, no texto, em alguns momentos, está em negrito e em cor mais forte e, em outros trechos, aparece normal.

A saliência, de acordo com Kress; van Leeuwen (1996), também cria uma hierarquia de importância entre os elementos, pois pode determinar algo mais saliente e algo menos saliente. Em nosso corpus, o anúncio em caixa alta, negrito e em cor alaranjada é mais saliente do que o restante do texto, com isso o autor destaca a informação nova e, portanto, merecedora de mais atenção.

A seguir um exemplo de anúncio em que podemos observar, ainda, o ícone “Comprar” que, no site, aparece piscando em cores chamativas que diferem do restante do layout da página. Dar uma saliência extra para esse item pode, inclusive, ser uma ferramenta de persuasão para o leitor, outro fator é o preço da oferta que ganha destaque sendo apresentado dentro da oferta, no texto e fora deles.

Assim como ocorreu com o valor informativo, podemos afirmar que o anunciante, conscientemente, se valeu dos recursos multimodais citados, incluindo a saliência, para constituir os sentidos do texto do anúncio e, com isso, dar mais visibilidade ao gênero em questão.

O anúncio seguinte ilustrará como a estratégia multimodal framing foi aplicada em um e-mail promocional.

### O Framing

A estratégia de Framing conecta ou desconecta elementos de um texto, evidenciando uma certa gradação entre esses elementos da composição e demonstrando seu enquadramento.

De acordo com Kress;van Leeuwen (1996), a presença do framing indica individualidade e diferenciação entre os elementos. Logo, quanto mais elementos conectados, mais eles podem ser interpretados como partes de um todo significativo.

Em nosso corpus, podemos observar essa estratégia nos anúncios que ficam do lado direito da tela, ou seja, do lado da informação nova. Em nosso exemplo ressaltamos essas ofertas com setas que demonstram como as ofertas em quadradinhos chamam a atenção do leitor e ajudam a compor o restante da página de ofertas. Além desse fator, essas informações complementam a página, pois o leitor ao deparar com outras ofertas poderá ficar tentado a comprá-las também.

Esses anúncios compõem também o site, pois

sua função é tentar seduzir o leitor e fazê-lo adquirir alguma oferta da referida página, por isso sua relevância na oferta em destaque é tão grande.

É importante ressaltar que tanto a estratégia multimodal framing quanto a estratégia saliência podem completar o valor argumentativo/persuasivo desse gênero, ajudando-o, para a aquisição de maiores vendas.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a utilização de todos os recursos apresentados, podemos observar como as estratégias multimodais são importantes para a construção de sentido dos textos e como elas podem nos auxiliar na compreensão e interpretação de textos.

Podemos concluir que as estratégias multimodais

são fundamentais, também, para a caracterização dos e-mails promocionais, como construto genérico, pesquisa que está em andamento.

Ainda ressaltamos que algumas das metafunções analisadas (saliência e framing) colaboram sobremaneira com o gênero pesquisado, pois auxiliam na argumentação/persuasão do leitor desse gênero que, nesse caso, também é consumidor. Em pesquisa futura, desejamos analisar como essas metafunções agem e como elas funcionam com esse fim nesse gênero.

Podemos concluir, afirmando que as estratégias multimodais são fundamentais para construção de sentido dos textos de anúncios promocionais, colaborando, inclusive, com o caráter persuasivo que esse gênero possui.

## Referências

- KRESS, G. **Multimodality**: A social semiotic approach to contemporary communication. New York: Routledge, 2010.
- KRESS, G; Van LEEUWEN, T. **Reading Images**. Tradução: Leonardo Mozdzenski. London/ New York: Routledge, 1996.
- PEREIRA JR. **A constituição multimodal de textos digitais**: a superposição e a integração de modos diversos de linguagem na construção hipertextual. 2004. 19 f.. Pesquisa orientada por Denise Bértoli Braga.
- PETERMAN, J. **A publicidade Bom Bril**: O segredo do Sucesso. 2006. 131f.. Dissertação (programa de Pós-graduação em Letras) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. 2000. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. In: José Carlos de AZEREDO (org.). **Língua Portuguesa em debate. Conhecimento e Ensino**. Rio de Janeiro, Editora Vozes, pp. 87-111.



## gt gêneros digitais, ensino e ferramentas digitais

# Estudo sobre a construção do diálogo colaborativo com foco na forma na interação *online*

Andréia Turolo da Silva  
Universidade Federal do Ceará

Daniel Ferreira da Silva  
Universidade Federal do Ceará

### RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivos estudar a interação monitor/tutor e alunos dos semestres iniciais do Curso de Letras com habilitação em língua inglesa em AVA, com foco especial no *chat*, como parte do projeto de monitoria em língua inglesa vinculado a este curso. Com embasamento teórico-metodológico de natureza qualitativa, buscamos analisar nas interações as possibilidades da construção de conhecimento implícito e explícito relativos à língua de habilitação do curso. Ainda, observamos a mediação tutorial dentro do processo de ensino-aprendizagem construído no ambiente de interação *online chat* através de atividades, principalmente com foco na forma linguística utilizando a língua inglesa. Apoiamo-nos nas perspectivas sócio-cognitiva e situada presentes nas teorias pedagógicas da EaD conforme Filatro (2004), nas teorias de aprendizagem mediada por computadores (WARSCHAUER, 1997), de gêneros digitais (MARCUSCHI; XAVIER, 2005) e nas premissas teóricas da Abordagem Comunicativa (BROWN, 2000). O universo desta pesquisa compreendeu 15 dos 24 *chats* cadastrados. Desses, dois foram selecionados para uma análise comparativa: um *chat* com foco na relação forma-significado e outro com foco exclusivamente na forma. Nos resultados da análise, observamos que os aprendizes sentem-se livres para transitar entre o foco na forma e o foco no significado, de acordo com suas necessidades. Contudo, no decorrer da interação, alguns fatores podem direcionar o foco da conversa apenas para a forma, permitindo que a língua seja tratada como objeto de análise e contribuindo para a reflexão crítica sobre o sistema da língua-alvo por meio da metalinguagem.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo tem como objetivo investigar a prática de ensino/aprendizagem de língua inglesa mediada pelo computador, mais especificamente a interação em chats construída entre alunos dos semestres iniciais do Curso de Letras Inglês mediada pelo tutor, que também era o monitor do Programa de Monitoria de Língua Inglesa ofertado pelo Programa de Iniciação a Docência da Universidade Federal do Ceará.

Sendo um programa de monitoria ofertado para

alunos do curso noturno, que normalmente não dispõem de tempo para frequentar as atividades presenciais ofertadas pelos monitores, encontramos nos ambientes virtuais de aprendizagem uma alternativa como um espaço social válido para essas práticas. Isso foi justamente o que desejávamos estudar: porém, são válidas mesmo?

Debruçamo-nos sobre os dados coletados nos *chats* com esse questionamento, para poder verificar as teorias de aprendizagem que emolduravam as interações construídas nos chats pesquisados,

e como os alunos se engajavam e negociavam significados e formas linguísticas, conforme os pressupostos teóricos que resumimos a seguir.

## 1. TEORIAS DE APRENDIZAGEM E ENSINO DE LÍNGUAS

Muitos autores concordam que a mediação da aprendizagem, conforme as teorias cognitivistas (de cunho construtivista individual) e, principalmente, sociocognitivistas (de cunho construtivista social) é fundamental para os processos construídos na Educação a Distância (doravante EaD) com objetivos de ensinar e aprender (LITTO; FORMIGA, 2009).

De uma perspectiva cognitivista, que tem base nas ideias de Piaget (1967), durante o processo de aprendizagem, o conhecimento novo é conflitado com conhecimento previamente acomodado no esquema cognitivo do aprendiz, num processo chamado de adaptação. Uma vez que as informações são conflitadas, o aprendiz passa por um período em que as novas estruturas mentais se adaptam e se acomodam ao esquema mental prévio “que se dá por um mecanismo de maturação e experiência com objetos e pessoas” (FILATRO, 2009, p. 97).

No ensino aprendizagem de línguas, essa perspectiva cognitivista embasa a teoria de Krashen (1985) de que a aprendizagem é o resultado do conhecimento novo acomodado à competência linguística atual do aprendiz, ou como é mais reconhecida, a hipótese do *input* (ou,  $i+1$ ). Para Krashen, a língua estrangeira (LE) é aprendida através da exposição do aprendiz ao *input* compreensível que esteja um nível acima da competência atual do aprendiz, ou seja, que permita ao aprendiz avançar um passo a mais no que ele já sabe sobre a língua-alvo e como usá-la.

Ainda de uma perspectiva cognitivista, mas voltada para a natureza social da aprendizagem, Vygotsky afirma que o trabalho cognitivo deve ser, pelo menos nos estágios mais iniciais, mediado por um interagente mais competente. Esse trabalho de mediação acontece no que Vygotsky chama de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que consiste, basicamente, em

andaimos oferecidos entre os interagentes para ligar a distância entre o nível de desenvolvimento real ou presente, o que o aprendiz é capaz de fazer, e o desenvolvimento potencial, o que o aprendiz pode vir a ser capaz de fazer (FILATRO, 2004).

Essa teoria de aprendizagem embasa o que é reconhecido como Abordagem Comunicativa (doravante AC). De acordo com Brown (2000), a aprendizagem de LE é promovida através de atividades que envolvam a comunicação, que promovam o engajamento do aprendiz e o uso autêntico e significativo da língua. O principal objetivo da AC é desenvolver no aprendiz a competência comunicativa por meio do diálogo em que haja colaboração, com foco na negociação dos significados.

Ellis (2002), discutindo os paradigmas do ensino/aprendizagem de gramática em face aos métodos comunicativos de ensino de língua, estipula dois tipos de conhecimento, o conhecimento implícito e o conhecimento explícito. O primeiro, conhecimento implícito implica na habilidade do aprendiz de usar formas linguísticas de forma precisa, o mais próximo possível do modo como acontece entre falantes nativos da LE. O segundo, o conhecimento explícito, implica em conhecer regras gramaticais e convenções que regem o uso da LE.

O desenvolvimento dos conhecimentos implícito e explícito descritos por Ellis (op.cit.) pode vir a ser traduzido nas habilidades dos aprendizes de monitorar, analisar, identificar e corrigir “erros” emergentes na interação usando a LE. Este autor observou que os aprendizes desenvolvem as habilidades orais e estratégias de comunicação de modo satisfatório, mas falham muitas vezes no uso da gramática. Em outras palavras, os aprendizes respondem ao *input* da LE a que são expostos, mas transformar esse *input* recebido em *output* pode ser problemático.

Swain afirma que o “*diálogo colaborativo é o diálogo no qual os falantes estão engajados em atividades que requerem solução de problemas e construção de conhecimento*” (SWAIN, 2000, p.102). Para a autora, é neste momento em que o aprendiz testa hipóteses sobre a LE enquanto

resolve problemas que surgem de suas tentativas de produção de *output*. Durante a produção de *output*, o aprendiz pode perceber lacunas entre o que não é capaz de expressar de forma precisa ou desejada na LE e o *input* recebido, seja ele oral ou escrito.

O uso impreciso da LE normalmente é visto como “erro” ou “falta de conhecimento” lexical e/ou morfossintático da língua, principalmente nas abordagens mais tradicionais. Por isso, são normalmente combatidos ou corrigidos para evitar que causem a “quebra da comunicação”, uma vez que se entende que o aprendiz falhou no processo de negociação do significado usando a LE.

Diferentemente dessa concepção mais tradicional, Swain (op. cit.) propõe que estes momentos sejam entendidos como “um ajuste de lentes” e, em vez de serem evitados, que sejam reconhecidos como oportunidades de aprendizagem em que o foco do diálogo, que estava sobre o macronível da estrutura conversacional, seja reajustado para o micronível. No macronível se encontram o tema e os subtemas, ou seja, o assunto da conversa, e no micronível se encontra as formas morfossintáticas, lexicais, fonológicas e prosódicas da língua.

Isso quer dizer que, quando surgem problemas relacionados à forma da LE, é desejável que o foco que antes estava no significado seja reajustado para a forma da língua e que a conversa entre os aprendizes continue, colaborativamente. Esse reajuste acontece pela necessidade de se preencher lacunas que surgem e se tornam perceptíveis apenas pela produção de *output*. Por isso Swain afirma que é apenas falando e/ou escrevendo que o aprendiz descobre até onde o seu conhecimento linguístico se estende no processo comunicacional. Em outras palavras, ele percebe que é ou não capaz de fazer usando a LE. Ao contrário do que se possa pensar, a lacuna não está no diálogo, mas sim na interlíngua do aprendiz.

Nestas condições, poderemos perceber que, uma vez identificada a lacuna, a conversação necessariamente irá assumir um caráter metalinguístico de análise crítica e consciente da LE mediante o

uso da própria LE. Como propôs Swain (2000), os aprendizes engajam-se na reflexão sobre a gramática, o uso e as (in)adequações da LE a fim de preencher a lacuna percebida. O foco estará na forma da LE, ou na forma e no significado da LE, ao mesmo tempo. Através desse processo acredita-se que se constrói a aprendizagem efetiva através do diálogo colaborativo por meio da negociação com foco também na forma e não somente no significado da LE.

## 2. O CHAT COMO UM LUGAR DE APRENDIZAGEM DE LE

Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) hospedam uma variedade de ferramentas de interação onde são construídas práticas de linguagem que seguem gêneros já considerados característicos desses ambientes. Essas ferramentas são tipicamente reconhecidas como *chats*, fóruns de bate papo, portfólios, videoconferências, mural, diário de bordo, material de apoio, etc. Em nossa pesquisa, interessa-nos o *chat*, enquanto ferramenta de interação e enquanto gênero ou gêneros que são praticados nelas. Dentre as modalidades de *chats* e gêneros textuais surgidos a partir do *software internet Relay Chat*, está a aula-*chat* cuja organização textual se dá nos moldes do gênero *chat* educacional.

As características técnico-funcionais do *chat* estão descritas em Marcuschi e Xavier (2005 p.38-56) como sendo um ambiente hipermídia com orientação educacional que permite conversas multiparticipativas de caráter síncrono, com interações interpessoais e de conteúdo sancionados construídas através do hipertexto apresentado na tela do computador. As interações nesse ambiente acontecem predominantemente através do texto escrito que pode ser acrescentado de elementos extra-linguísticos, como *emoticons*, *links* e nós, e que possibilitam ações textuais, tais como: supressão e integração de texto, através de sobreposições da escrita, som, imagem; construção de um texto híbrido (fala e escrita interagindo no mesmo espaço e através do mesmo texto); interatividade e intertextualidade, respectivamente.

Marcuschi e Xavier (op.cit.) ainda aconselham que as aulas-*chat* não ultrapassem o tempo de 60 minutos para que a comunicação não seja prejudicada. O tempo indicado pelos autores tem por objetivo evitar uma organização imprecisa dos turnos assim como mudanças não ordenadas dos atos de fala que podem provocar uma sobrecarga de informação, dificultando de algum modo, a leitura e a aprendizagem. Nesse tempo o aprendiz terá, quando necessário, *feedback* imediato relativo às suas produções na LE. Como foi definido por Marcuschi e Xavier, o *chat* educacional faz parte de *interações síncronas no estilo dos chats com finalidade educacional, geralmente para tirar dúvidas, dar atendimento pessoal ou em grupo* (MARCHUSHI; XAVIER, 2005, p.28).

No contexto tecnológico e educacional do século XXI, os gêneros de *chat* têm se sobreposto a divisão histórica entre fala e escrita já que manifestam o uso híbrido da língua pelo qual o texto escrito mantém uma relação intrínseca com o meio oral. Apesar da transmutação, os gêneros de *chat* mantêm estratégias dos gêneros da conversa face a face, classificados por Bakhtin (1997) como um gênero primário, no sentido de ser prototípico, pois ocorre mediante processo espontâneo de comunicação.

Sobre esse assunto Warschauer (1997) afirma que, apesar de a fala ter sido a principal forma de registro da história, *a durabilidade do texto escrito tem feito dele um veículo importante de interpretação e reflexão* (WARSCHAUER, 1997, p. 472). Assim, os gêneros de *chat*, enquanto meio de comunicação mediada por computadores (doravante CMC), permitem a aprendizagem dentro de um contexto interativo no qual toda oportunidade de discussão e reflexão permanecem registradas no texto escrito.

Marchushi e Xavier (2005), além de salientar a importância da modalidade escrita da língua para a constituição do *chat*, também chamam a atenção para as possibilidades de organização e comunicação das ideias por intermédio da escrita hipertextual(izada). Para os dois autores:

a apresentação de uma mesma informação através

de diferentes modalidades pode ser explorada para gerar uma representação diferenciada de uma mesma informação de modo a favorecer a compreensão e a aprendizagem dessa informação (MARCHUSCHI E XAVIER, 2005, p. 150).

Warschauer (1997), em seu trabalho, já havia apontado o poder significativo do hipertexto construído na *web*. Este autor descreve o texto escrito como um amplificador cognitivo por que permite ao leitor ou ao escritor oportunidades ampliadas de revisar e refletir sobre os registros produzidos no ambiente de CMC. Acreditamos que, além da amplificação, o texto escrito também pode ajudar o leitor a manter o foco no objeto de aprendizagem, no caso a língua inglesa (doravante LI) juntamente com suas regras de uso.

Nosso trabalho focaliza a interação verbal no *chat*, cujo registro tomamos como o texto submetido à análise. Nos interessa saber como as lacunas gramaticais são percebidas pelos alunos, identificadas, problematizadas e solucionadas durante a interação na própria LE. Entendemos que, se o aluno consegue preencher a lacuna do texto, é capaz de hipotetizar, buscar soluções e compreender o uso da forma linguística em questão, assim como a regra que o justifica e, então, avançar na sua interlíngua.

### 3. METODOLOGIA

Tendo apresentado o tema de nossos interesses acerca do contexto de ensino/aprendizagem de LE *online*, assim como resumido uma fundamentação teórica que orienta nosso olhar, esta investigação tem como objetivo geral verificar se os diálogos construídos no AVA pesquisado são de natureza colaborativa. Para alcançar este objetivo geral, propomos três objetivos específicos: (a) verificar qual pressuposto teórico de aprendizagem subjaz as práticas pedagógicas no ambiente pesquisado; (b) verificar se os participantes do AVA constroem interações com foco no significado usando a LE; e

(c) verificar se os participantes do AVA pesquisado constroem interações com foco na forma usando a LE. Para orientar o alcance desses objetivos, propomos responder as seguintes perguntas de pesquisa:

*Pergunta Geral:* Os diálogos construídos no chat pesquisado são colaborativos?

*Perguntas Específicas:* (a) Qual a teoria de aprendizagem que consegue melhor explicar o processo ensino/aprendizagem investigado? (b) Como se dá a negociação do significado no ambiente pesquisado? E (c) Como se dá a negociação da forma no ambiente pesquisado?

Trata-se de uma pesquisa qualitativa com foco na Análise da Conversa (DIONÍSIO, 2001) que se constrói no *chat*, considerando-a uma interação natural. O contexto de pesquisa é o *Programa de Monitoria para Semestres Iniciais 2011.1 e 2011.2* do Curso Letras Inglês da Universidade Federal do Ceará. O objetivo do programa é oferecer aos alunos acompanhamento tanto presencial como virtual em ambientes *online* para contribuir no desenvolvimento de sua competência comunicativa na LE, assim como ajudar a sanar deficiências ou lacunas no desempenho desses alunos conforme iniciam o curso. Os dados foram coletados nos *chats* ofertados no ambiente virtual SOLAR, desenvolvido pelo Instituto UFC-Virtual e que permite a oferta de cursos a distância, bem como a complementação das aulas presenciais através de atividades *online*.

A pesquisa contou com a participação de 21 (vinte e um) alunos e alunas do primeiro semestre do curso Letras-Inglês. O corpus é composto de 24 (vinte quatro) sessões de *chat*, cada uma com duração de até 60 minutos. Para a análise, identificamos todos os episódios relacionados à língua (LRE), conforme Swain (2000), que são, resumidamente, as sequências discursivas em que os participantes percebem uma lacuna e negociam significados a fim de solucionar o problema e/ou chegar a um acordo comum sobre a forma da língua e usando a própria língua, por meio de uma metalinguagem. Por fim dividimos os *chats* analisados em dois grupos: turma A – Participantes: Tutor 1 e A1, A2 e A3 e turma B – Participantes: Tutor 2 e B1 e B2.

#### 4. DESCRIÇÃO E ANÁLISES DOS DADOS

Como foi proposto por Swain (2000), verificamos em nossos dados que o *chat* deixou de ser uma conversa com foco apenas na negociação de significado e passou a ser um lugar em que os aprendizes discutem e refletem sobre a natureza das regras da LE por meio do uso consciente da LE. É o “aprender fazendo”, que pode ser mediado por pares mais capazes que forneceram andaimes para a construção de diálogos mais complexos. Seguem logo abaixo excertos que ilustram momentos do processo ensino/aprendizagem no *chat*.

Como foi proposto por Warschauer (1997), o registro escrito dos diálogos cria a possibilidade de pausa e reflexão, que são elementos chaves para a autocorreção e o aprendizado. Assim os excertos abaixo ilustram dois casos nos quais o *output* é tanto processo como produto dentro do processo ensino/aprendizagem (SWAIN 2000).

(Excerto 1)

11/6/2011	Tutor 2	so. how's the end of the semester is going for you?
17:13:14		

11/6/2011	Tutor 2	(no “is” btw semester and going)
17:13:56		

(Excerto 2)

11/6/2011	B2	do wanna teach what, Tutor?
18:14:36		

11/6/2011	B2	*u
18:14:44		

No primeiro excerto, vemos a repetição do verbo ‘*is*’ na sentença elaborada pelo Tutor 2, (*so. how's the end of the semester is going for you?*). O verbo é usado contraído com ‘*how*’ (*so. how's the end...*) e também é usado após o substantivo ‘*semester*’ (*of the semester is...*). Segundos após a essa postagem temos a autocorreção do Tutor 2 em (*no “is” btw semester and going*) com a qual ele anula o segundo verbo ‘*is*’, já que, segundo a gramática culta da LI, o verbo e auxiliar ‘*is*’ em perguntas deve está posicionado antes do pronome pessoal. Isso

indica uma revisão do *output* anterior que é atualizado na autocorreção. Igualmente no segundo excerto, B2 elabora uma sentença interrogativa sem a presença do sujeito que deveria ser acomodado logo após o auxiliar 'do' (*do wanna teach what, Tutor?*). A autocorreção (\*u) também é postada segundos depois, indicando mais uma vez que houve a reflexão sobre o *output* e assim o foco na forma.

Esses dois excertos ilustram a natureza das autocorreções que encontramos no *chat* e que, conforme a teoria de base, consideramos como resultado da revisão de *output* seguido da percepção da inadequação da forma (SWAIN, 2000; KRASHEN, 1985). Vale lembrar que o conhecimento internalizado pelos próprios aprendizes até o momento da conversa foi fundamental para que a autocorreção acontecesse. Ainda, as autocorreções analisadas nos excertos 1 e 2 aconteceram durante uma sessão de *chat* com foco na relação forma-significado. Assim, enquanto esse dois excertos mostram o foco na forma, o excerto 3, que foi extraído da mesma sessão, ilustra um caso de negociação de significado usando a LE.

#### (Excerto 3)

11/6/2011	Tutor 2	What tools do you normally use for communication?
17:43:33		
11/6/2011	B1	What do you mean by tools?:P
17:44:25		
11/6/2011	Tutor 2	cels, computer
17:45:08		
11/6/2011	Tutor 2	letters
17:45:11		
11/6/2011	B1	hmm
17:45:52		
11/6/2011	B1	I can't live without my cell phone and web connection
17:46:49		

Com a pergunta "*What tools do you normally use for communication?*", o Tutor 2 quer saber que tipo de ferramentas B1 normalmente usa para se comunicar. Contudo, vemos que B1 não conhece o significado da palavra '*tools*' (ferramentas) ou não entendeu o

seu uso dentro do contexto da pergunta. Assim, B1 pergunta "*What do you mean by tools?:P*" requerendo do Tutor 2 uma definição mais clara da palavra '*tools*'. Em resposta, o Tutor 2 fornece substantivos como '*cels*' (cell phones), '*computer*', '*letters*' que seriam no contexto da pergunta sinônimos de '*tools*'. B1 usa o marcador conversacional 'hmm' para sinalizar que entendeu a pergunta inicial e com isso é dada continuidade a conversa, recuperando a oralidade na escrita.

O excerto 4, retirado de outra sessão de *chat*, ilustra três tipos de *LRE* recorrentes nos *chats*: (1) a ação colaborativa no fornecimento de conhecimento explícito pelo Tutor; (2) percepção do erro na forma com *feedback* imediato e correção do "erro", resultando na construção colaborativa de conhecimento explícito e implícito e (3) ação colaborativa na confirmação de conhecimento implícito apresentado pelos alunos.

#### (Excerto 4)

3/9/2011	A1	when using catch or catches, do or does, star or starts... ?
15:33:19		
3/9/2011	A1	?
15:33:24		
3/9/2011	A1	for example: I watch tv in th nigt or I watches tv in the night.
15:34:39		
3/9/2011	Tutor 1	ok A1. You are suppose to use verb plus 's' when you have pronouns on third person of singular like: She, He , it
15:34:49		
3/9/2011	Tutor 1	in this exemple you just sent me if you change the pronoun 'I' for the pronouns she, he or it' you have two use the verb with 's' in the end so you will have...
15:36:25		
3/9/2011	Tutor 1	She watches tv at nigt
15:37:03		
3/9/2011	Tutor 1	A3 may I correct your sentence?
15:38:11		
3/9/2011	Tutor 1	In the morning
15:38:11		
3/9/2011	Tutor 1	In the evening
15:38:11		
3/9/2011	A1	ok then the righth is " I watch tv at night and He watches tv at night."
15:38:52		

3/9/2011 15:38:54	Tutor 1	In the afternoon
3/9/2011 15:38:57	Tutor 1	at night
3/9/2011 15:54:30	A1	is correct, "Does he go to the movies every day?"
3/9/2011 15:55:03	Tutor 1	entrou na sala...
3/9/2011 15:55:27	Tutor 1	yeas
3/9/2011 15:55:31	Tutor 1	yes
3/9/2011 15:55:35	Tutor 1	A1
3/9/2011 15:56:25	Tutor 1	when you have the auxiliar in the sencece you don't need to put the `s` in the end of the verb

Seguindo a mesma ordem da conversa e também a sequência dos *LRE* estabelecidas acima, primeiramente vemos a pergunta de A1 (*when using catch or catches, do or does, star or starts...*). O foco da conversa está no aspecto formal terceira pessoa do singular. Isso é o que chamamos de foco na forma, mais especificamente a construção do conhecimento explícito ou aprendizagem de regras gramaticais conforme Long; Robinson (1998).

Com a pergunta, A1 buscou saber sobre o uso de verbos na terceira pessoa do singular. Em resposta a pergunta de A1, o tutor fornece o conhecimento explícito que explica o acréscimo da inflexão 's' aos verbos usado após os pronomes pessoais 'she', 'he' e 'it' em (*ok A1. You are suppose to use verb plus 's' when you have prounouns on third person of singular like: She, He , it*).

Neste mesmo excerto, vemos que A1 produz outra sentença para exemplificar o que havia perguntado anteriormente (*I watch tv in th nigt or I watches tv in the night*). Ele dispensa atenção para concordância sujeito-verbo no tempo presente. Nessa sentença o tutor 1 percebe a inadequação de outro aspecto formal no *output* do aluno, relacionado ao uso das preposições que marcam o tempo: *in the* e *at*.

O tutor 1, então, auxilia a percepção do aprendiz através do exemplo (*She watches tv at nigt*) e media a reflexão, recuperando usos de preposições geralmente ensinadas em conjunto com o uso do *at* e *in the*. Nesse momento, o que percebemos é que a mediação do tutor foi fundamental para que a inadequação não passasse despercebida e para que a lacuna na interlíngua do aprendiz fosse preenchida corretamente possibilitando o aprimoramento do conhecimento explícito e implícito do aprendiz. Esse aprimoramento é ilustrado na sentença (*ok then the righth is " I watch tv at night and He watches tv at night."*), postada por A1 ao final do processo.

Em outro trecho da conversa, A1 demonstra precisão ao construir a sentença (*Does he go to the movies every day?*). Apesar da precisão, A1 ainda tem dúvidas sobre o uso da terceira pessoa em sentenças interrogativas. Em resposta a sua pergunta, A1 recebe do tutor 1, *feedback* positivo reforçado pelo conhecimento explícito, ou seja, regra gramatical que justifica os aspectos gramaticais envolvidos na sentença elaborada, como, por exemplo, a presença do auxiliar 'Does' e a ausência da inflexão 's'.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo procurou analisar nas interações as possibilidades da construção de um diálogo colaborativo (SWAIN, 2000) durante *LREs* que constroem o processo ensino/aprendizagem no *chat* usando a própria LE. Mediante análise comparativa entre um *chat* exclusivamente com foco na forma e outro com foco na relação forma-significado, concluímos este trabalho com algumas considerações finais.

A primeira consideração está relacionada com diálogo colaborativo, isto é, o diálogo que envolve solução mediada de problemas na LE, exploração do *output* enquanto processo e resultado no processo ensino/aprendizagem e registro escrito do diálogo, que permite uma quantidade significativa de *LRE* através do *chat* na *web*. Respondendo à primeira pergunta de pesquisa, conforme as teorias cognitivistas e

sociocognitivistas, que descrevem a mediação como fundamental para o ensino/aprendizagem, inclusive em AVAs como o *chat*, podemos afirmar que essas características fazem desse ambiente *online* um lugar propício à aprendizagem colaborativa de LEs.

Percebemos que, nas LREs apresentadas pelos excertos (1), (2) e (3) extraídos da conversa com foco na relação forma-significado, os aprendizes estão livres para transitar entre o foco na forma e foco no significado ou manter os dois mutuamente de acordo com suas necessidades dentro da conversação. A primeira orientação do *chat* é a produção e negociação de significado, contudo, no decorrer da interação, alguns fatores podem direcionar a conversa para o foco na forma da LE. O foco na forma se instaurou mediante um problema percebido, principalmente pelo tutor, na negociação de significado e direcionou o foco na relação

forma/significado na mesma conversa. Nessa relação, o foco na forma dá suporte e garante a negociação de significado entre os interagentes. Assim, pode-se dizer que, mesmo concentrados em comunicar o significado pretendido, os aprendizes buscam o aprimoramento do conhecimento implícito na LE.

No que diz respeito ao *chat* com foco apenas na forma, este se deu através de um processo metalinguístico de discussão de aspectos gramaticais da LE. Em outras palavras é o ensino/aprendizagem de regras gramaticais que regem a LE em uso. Como vimos no excerto (4), há conversas que se ocupam completamente do conhecimento explícito relacionado à LE. Nesse contexto percebe-se a aprendizagem a partir de uma análise metalinguística de caráter sócio-colaborativo que acontece relativamente ao foco da conversa.

## Referências

- ARAUJO, J. *internet e ensino – novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BROWN, D. *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 2000.
- DIONISIO, A.P. *Análise da Conversação In: Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 1 ed. São Paulo : Cortez, 2001.
- ELLIS, R. *The place of grammar instruction in the second/foreign language curriculum*. In: HINKEL; FOTOS J. (Eds), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2002 (p. 17-33)
- FILATRO, A. *Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia*. São Paulo : Editora Senac São Paulo, 2004.
- FILATRO, A. As teorias pedagógicas fundamentais na EaD. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M. *Educação a Distância – o estado da arte*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009 (p. 96-104).
- KRASHEN, S. *The input hypothesis: issues and implications*. Harlow: Longman, 1985.
- LITTO, F.M.; FORMIGA, M. *Educação a Distância – o estado da arte*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.
- LONG, M.; ROBINSON, P. *Focus on form: Theory, research and practice*. In: DOUGHTY, C; WILLIAMS, J. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998 (p. 15–41).
- MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005.
- PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense, 1967.
- SWAIN, M. (2000). *The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue*. In: LANTOLF, J. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press (p. 97-114).
- TUROLO-SILVA, A. *Idealização e realização na sala de aula de língua inglesa: foco na construção da interação*. Dissertação de Mestrado. São Jose do Rio Preto: UNESP, 2003.
- WARSCHAUER, M. Computer-mediated collaborative learning: theory and practice. In: *The modern language journal*. VI. 81, 1997 (p. 470-481).



## gt gêneros digitais, ensino e ferramentas digitais

# Processos de escrita sintética no *twitter*: um estudo de estratégias empregadas para redigir textos curtos.

Daniel Victor Teixeira Parente  
Universidade Estadual do Ceará

Dr<sup>a</sup>. Lúta Lerche Vieira  
Universidade Estadual do Ceará

### RESUMO

Neste artigo, apresento meu projeto de Dissertação de Mestrado, em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA), da Universidade Estadual do Ceará (UECE), sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lúta Lerche Vieira. O estudo focaliza os processos de escrita sintética utilizados no *Tweet*, gênero consolidado no meio digital, que tem como suporte uma rede social muito utilizada no mundo, o *Twitter*, tendo como principal característica limitar o texto dos usuários a, no máximo, 140 caracteres, obrigando-os a escreverem com clareza, transmitindo a sua informação de forma concisa, possibilitando também o uso de recursos multimodais e hipertextuais. Atualmente, essa rede social é utilizada em várias esferas discursivas, como a jornalística e a educacional, atendendo a diversificados propósitos comunicativos, sendo objeto de pesquisas no campo da Sociologia e da Linguística Aplicada. Desse modo, o projeto explora as estratégias de sumarização (a partir de releituras de Kintsch e van Dijk, 1983, e outros autores) utilizadas pelos usuários dessa rede social para adequar o texto ao número de caracteres exigidos. Para alcançar os objetivos desejados, adotar-se-á uma metodologia de criação de *corpus* de *Tweets*, visando comparar as estratégias utilizadas por redatores proficientes (professores e jornalistas), com as habilidades de usuários comuns, que não trabalham com a linguagem em seu cotidiano. O estudo também buscará caracterizar o *Tweet* como um novo gênero, com características similares a outros mais antigos, podendo, ainda, ser visto como uma atualização resignificada de gêneros em papel, como o bilhete e o telegrama, o qual, transmutado para o meio digital, oferece novos recursos e pode servir a novos propósitos.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na sociedade contemporânea, percebe-se que as novas necessidades da vida e os novos propósitos comunicativos, oriundos de uma vida cada vez mais dinâmica e interativa, têm trazido mudanças,

principalmente na escrita, e criado novos gêneros para situações comunicativas que já existem há muito tempo. Assim, a escrita sintética é uma dessas novas necessidades que estão sendo incorporadas, principalmente, pelos gêneros digitais, os quais exigem uma velocidade de interação, em virtude da

necessidade do usuário em ler as informações de forma rápida. Além disso, a forma de escrever vem sofrendo alterações, pois esta tem-se caracterizado cada vez mais como multimodal e hipertextual, já que nem sempre o verbal consegue suprir as necessidades comunicativas em um texto curto.

Partindo dessas observações da realidade social, observamos que o recurso de síntese não é algo completamente novo; em décadas anteriores, já existiam gêneros sintéticos veiculados em papel, como o telegrama, um exemplo no qual o remetente deveria estabelecer uma comunicação rápida, às vezes, suprimindo palavras ou deixando informações implícitas. Percebemos, também, que essa necessidade de síntese foi incorporada até mesmo pelos gêneros acadêmicos. Os resumos para apresentação em congressos devem, hoje, possuir um número restrito de caracteres ou palavras, as partes que compõem um relatório de pesquisa também possuem essa restrição e, até mesmo, os artigos acadêmicos possuem limite de páginas para publicação.

Outro exemplo do uso recorrente da síntese são as notícias, no âmbito jornalístico, que estão sendo escritas de forma diferenciada, dependendo do meio na qual serão publicadas. Se forem disponibilizadas no jornal em papel, podem ser mais detalhadas, mas, quando veiculadas no meio digital, devem conter o máximo de informações em um menor espaço, utilizando-se inclusive de recursos multimodais, a fim de facilitar a leitura. Entretanto, em muitos casos, atualmente, por a sociedade precisar de informações cada vez mais rápidas, pelas atribulações do cotidiano, a característica da escrita sintética está também invadindo os textos em papel, não sendo exclusividade, na contemporaneidade, somente dos gêneros digitais.

Toda essa necessidade de síntese no cotidiano da sociedade moderna, na busca por informações rápidas, atingiu o seu ápice com os novos gêneros de interação social criados pela mídia digital (*scrap* do Orkut, *Twitter*, *post* do *Facebook*, mensagem de celular etc.), sendo essa necessidade de síntese “atualizada”.

Principalmente nas redes sociais, novos processos e recursos vão se incorporando às finalidades de escrita concisa, objetiva e clara dos gêneros digitais.

Com essas mudanças vão surgindo novas formas de letramento e novos gêneros para situações comunicativas já conhecidas. Os gêneros digitais trazem uma nova relação entre os comunicantes, fazendo com que a interação seja mais rápida, além de oferecer novas ferramentas que facilitam essa interatividade. Segundo Marcuschi (2010, p. 24):

“É inegável que a tecnologia do computador, em especial com o surgimento da internet, criou uma imensa rede social (virtual) que liga os mais diversos indivíduos pelas mais diversificadas formas em uma velocidade espantosa e, na maioria dos casos, em uma relação síncrona. Isso dá uma nova noção de interação social.”

A escrita sintética é uma nova necessidade da sociedade letrada, “uma nova forma de interação social”, como sugeriu Marcuschi, mas que não surgiu com a Era Digital. Nesse contexto, Braga (2010, p.175) afirma: “Esta nova estrutura social, onde o crescimento da produção e da economia está cada vez mais atrelado à ciência e tecnologia e à qualidade e gerenciamento da informação, tem propiciado a emergência de formas de comunicação e estilos de vida bastante diferenciados.”

Todas essas possibilidades e necessidades estão mudando o panorama atual da escrita. Diante disso nos perguntamos: (a) Quais recursos de escrita sintética são utilizados nos gêneros digitais com limitação de caracteres ? (b) Os redatores com mais ou menos experiência utilizam os mesmos recursos para sintetizar a escrita? (c) Já que a escrita sintética já é uma realidade na sociedade contemporânea, poderíamos utilizar essas ferramentas digitais para o ensino de produção textual de produções escolares, as quais também estão exigindo um limite de linhas? (d) Quais as implicações dessa mudança na forma de escrever para o futuro da escrita?

Nesse sentido, o estudo explora a escrita sintética no

gênero digital *Tweet*, desenvolvido em uma rede social muito utilizada em todo o mundo (o *Twitter*), procurando analisar quais recursos estão sendo utilizados pelos redatores, experientes ou não, para conseguir suprir seus propósitos comunicativos mesmo com o limite de 140 caracteres imposto pela ferramenta.

Como foco principal do trabalho, desejamos observar como essas semioses são incorporadas ao texto e se elas são as únicas formas utilizadas para adequar a escrita ao limite de caracteres. Além disso, recorreremos a uma releitura de Kintsch e van Dijk (1983), a partir de Farias (1997), e outros autores, para observar quais estratégias são utilizadas pelos usuários para sintetizar o texto. Diante disso, achamos que os redatores mais experientes utilizam-se de outros recursos que envolvem mais a estrutura frasal, adequando a linguagem ao tamanho do texto e fazendo menos uso de abreviações, além de utilizarem melhor os processos de escrita, como a revisão. Já os redatores menos experientes utilizam-se mais de abreviações, links, emoticons e imagens, às vezes, compartilhando mensagens inteligíveis a um público que não está acostumado a tais recursos.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para a formulação teórica deste trabalho, é importante salientar alguns conceitos que serão utilizados para a caracterização do gênero (*Tweet*) em um suporte digital (*Twitter*). Nesse contexto, serão apresentadas as noções de gênero, gênero digital e suporte, estabelecidos em Marcuschi (2010) para uma caracterização e diferenciação entre *Twitter* e *Tweet*. Além disso, como a escrita vem incorporando cada vez mais elementos visuais e hipertextuais, faz-se necessária uma introdução ao conceito de Nova Escrita, estabelecido em Van Leeuwen (2008) *apud* Vieira (2010). Por fim, serão demonstradas algumas estratégias para escrever de forma sintética, as quais podem ser utilizadas inconscientemente pelos usuários dessa rede social, encontrados em Kintsch & van Dijk (1983) *apud* Farias (1997).

## Conceito de Gênero x Suporte

Com as novas ferramentas da internet, principalmente as mídias sociais, novos gêneros estão surgindo, atendendo a propósitos que já existiam, havendo uma similaridade com gêneros já existentes no meio impresso. Então, até que ponto podemos dizer que novos gêneros estão surgindo? Marcuschi (2010) responde a essa indagação da seguinte forma:

“Criam-se novas formas de organizar e administrar os relacionamentos interpessoais nesse novo enquadre participativo. Não é propriamente a estrutura que se organiza, mas o enquadre que forma a noção do gênero. Em suma: muda o gênero.” (p. 21).

Dessa forma, as relações interpessoais estão ganhando um novo direcionamento com a disponibilização de vários recursos trazidos pelas mídias sociais, mesmo sendo transmutações de outros gêneros pré-existentes. Para estudar esse novo gênero da mídia digital, recorreremos a outra conceituação de Marcuschi (2010), na qual ele nos dá uma concepção de gênero baseada em vários estudiosos da área, a qual se encaixa no estudo:

“Se tomarmos o gênero como texto situado histórica e socialmente, culturalmente sensível, recorrente, ‘relativamente estável’ do ponto de vista estilístico e composicional, segundo a visão Bakhtiniana (Bakhtin, 1979), servindo como instrumento comunicativo com propósitos específicos (Swales, 1990) e como forma de ação social (Miller, 1984), é fácil perceber que um novo meio tecnológico, na medida em que interfere nessas condições, deve também interferir na natureza do gênero.” (p. 20).

Essa visão de gênero defendida por Marcuschi, leva-nos a ratificar que novos gêneros estão surgindo, já que a forma de ação social muda, a interação entre os participantes é bem peculiar e diversos propósitos comunicativos são atendidos, sendo usado em diferentes esferas discursivas, mesmo possuindo

uma contraparte, principalmente relacionada à estrutura, em gêneros impressos.

Outra questão bastante importante e muito discutida é a diferenciação entre gênero e suporte, já que muitas vezes o ambiente no qual o gênero é veiculado é visto como sendo o gênero em si. Assim, Marcuschi (2008) define suporte como: “um lócus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”.

O suporte é então o meio que torna o gênero acessível, sendo neutro, mas não deixando o gênero indiferente a ele, ou seja, o suporte vai disponibilizar algumas características formais do gênero, como no caso dos gêneros virtuais, nos quais a internet, como um suporte, viabiliza ou não certos recursos linguísticos.

No que tange ao nosso objeto de análise, podemos chegar a conclusão, a partir das afirmações de Marcuschi, que o *Twitter* é o suporte que viabiliza certos recursos linguísticos (escrita sintética, multimodal e hipertextual) ao gênero *Tweet*, caracterizando-o. Dessa forma, a rede social *Twitter* seria o ambiente de fixação de outros gêneros, estes sim possuindo propósitos comunicativos em diferentes esferas comunicativas.

## A Nova Escrita

Após a diferenciação entre suporte e gênero utilizada neste estudo, a qual levou-nos à análise do *Tweet* e não da rede social *Twitter*, é necessário uma conceituação dos recursos linguísticos utilizados nesse gênero que o tornam tão peculiar.

Nessa perspectiva, percebe-se que os recursos tecnológicos trouxeram também novas formas de propagação das informações, como utilização de *hiperlinks* e uso de recursos semióticos (imagens, vídeos, *podcasts*). Com todas essas inovações, que vieram a somar ao texto verbal, a própria escrita está sendo remodelada, já que, hoje, escrever não é simplesmente “jogar com palavras”, mas sim conseguir apresentar as informações de uma forma mais concisa, integrar recursos multimodais ao texto verbal e utilizar-se das várias ferramentas que a

tecnologia oferece para tornar o texto mais atrativo e fácil para o leitor dessa “Era da Informação”.

Assim, é importante salientar que o “leitor digital” também deve possuir novas habilidades para compreender completamente o que o autor se propôs a transmitir. Dessa forma, os novos letramentos se fazem importantes ao passo que o leitor consiga interagir totalmente com o texto, utilizando adequadamente os *hiperlinks*, seguindo o caminho proposto pelo autor (ou criando novos caminhos) e conseguindo ver a relevância das imagens para o texto, já que nem sempre elas são meramente ilustrativas. Essas práticas advindas com as tecnologias são de extrema importância para a sociedade letrada atual, pois muda os panoramas de letramento, tornando-se necessários multiletramentos (digital e semiótico, por exemplo) para interagir completamente nas novas práticas comunicativas.

Com as mudanças trazidas pelas novas necessidades, percebe-se que vivemos em uma sociedade rodeada por imagens as quais devemos (re)aprender a ler. Por isso, Theo van Leeuwen nos apresenta a “Nova Escrita”, “na qual a linguagem é pressionada a exercer um crescente papel lexical, enquanto as relações gramaticais e coesivas são realizadas visualmente, através da composição, moldura (armação/estrutura), saliência, cor e tipografia” (Van LEEUWEN, 2008 *apud* VIEIRA, 2008).

Assim, Vieira (2010) nos mostra que a Nova Escrita tende a ser:

“(1) simplificada, despojada, ágil, objetiva, com informações diretas e estrutura de tópicos; (2) ter usabilidade, evoluindo dos blocos fechados de texto impresso convencional para *layouts* leves; (3) perder pontuação, para ‘limpar a tela’; (4) ser mais visual, usando recursos tipográficos e icônica; (5) usar princípios do design gráfico; e (6) ser intersemiótica e inter/hipertextual.”

Dessa forma, todas essas mudanças nas práticas sociais e na escrita de gêneros (sejam digitais ou

impressos) refletem nos nossos próprios usos da escrita. Podemos observar facilmente a utilização de todos esses recursos da Nova Escrita em salas de bate-papo, blogs e, principalmente, nas redes sociais, a qual incorporou esses recursos como forma de sintetizar os textos. Mesmo assim, a tecnologia ainda poderá influenciar muito na forma de escrever, trazendo (e incorporando) várias mudanças, já que a cada dia surgem novas ferramentas tecnológicas que atendem a diferentes necessidades do dia a dia da sociedade moderna, sendo necessário, portanto, constantes estudos sobre os impactos sociais e linguísticos dessa tecnologia.

### Estratégias de Síntese

Uma das maiores mudanças trazidas ao modo de escrever nas redes sociais, principalmente no *Twitter*, é a necessidade de uma escrita sintética que atenda ao limite de 140 caracteres imposto pela ferramenta. Esse recurso se torna imprescindível para atender ao propósito de rápida veiculação de informações proposta por essa rede social.

Dessa forma, faz-se relevante rever algumas estratégias de síntese que podem ser utilizadas pelos usuários, além do uso de recursos hipermodais. Para isso, baseamo-nos em conceituações de Kintsch & van Dijk (1983) *apud* Farias (1997) para os quais a síntese é um recurso utilizado inconscientemente principalmente pelos leitores, a fim de produzirem resumos dos textos lidos. Em um quadro geral, a síntese é feita quando o redator/leitor faz uma seleção das informações mais relevantes do texto, fato que acontece de acordo com os objetivos do leitor.

Segundo os autores, muitas das estratégias de síntese levam em consideração os objetivos centrais do que será informado, de modo a deixar informações secundárias implícitas para serem inferidas pelos leitores. Para o amplo entendimento dessas inferências, os leitores precisam levar em consideração os seus conhecimentos de mundo e os conhecimentos de algumas estruturas textuais.

Para isso, existem quatro macrorregras, que não são conscientemente aprendidas e aplicadas, as quais regem a síntese de conteúdos. São elas:

- a. **Supressão:** quando o autor remove qualquer conteúdo irrelevante à compreensão da informação principal, como o apagamento de descrições detalhadas.
- b. **Integração:** com esta estratégia, o autor remove ideias redundantes, que já estão implícitas à informação anterior.
- c. **Generalização:** substitui um detalhamento de ações por uma palavra que englobe todas elas.
- d. **Construção:** substitui toda uma sequência detalhada de ações por uma geral que englobe tudo.

Para utilização de tais estratégias, é fundamental a compreensão das informações mais relevantes, a fim de identificar aquilo que pode ser suprimido ou entendido somente nas entrelinhas do texto (informações secundárias). Falhas no entendimento de textos sintéticos podem ser causadas pela supressão de informações importantes para o amplo entendimento do texto, quando autores deixam implícitas informações que os leitores desconhecem, ou pelo não conhecimento do contexto de autoria, havendo, em muitos casos, a referência de forma incorreta.

Por isso, muitas vezes, alguns textos disponibilizados em *Tweets* parecem inteligíveis aos olhos de um usuário menos experiente ou para um leitor que desconhece sobre o que se está falando. No *Twitter*, os usuários utilizam uma frase iniciada com o símbolo # (*hashtag*) para contextualizar o leitor sobre o assunto que está sendo comentado. Por exemplo, se um aluno quer expor uma dúvida para um professor se terá aula de certa disciplina, ele poderá postar um *Tweet* fazendo a pergunta “Haverá aula hoje?” e contextualizar o leitor sobre qual aula ele está se referindo, colocando ao final da pergunta o nome da

disciplina “#AuladeLA”.

Portanto, este trabalho tem como objetivo analisar se essas estratégias são utilizadas pelos usuários dessa rede social e se eles recorrem a outros recursos que envolvem o uso de ferramentas hipermodais disponibilizadas pelo *Twitter*.

## CARACTERIZAÇÃO DO TWEET

O *Tweet* é um gênero digital advindo de uma rede social amplamente utilizada em todo o mundo, o *Twitter*. Essa ferramenta da web 2.0 é conceituada como um microblog e foi fundada pelos americanos Biz Stone, Evan Williams e Jack Dorsey, em 2006.

No livro “Tudo que você precisa saber sobre o *Twitter*”, Spyer *et al.* (2009) tentam explicar ao leitor, de forma breve, o que seria essa rede social:

“Você já tentou explicar o que é o *Twitter* para alguém com noções básicas de uso da Web? Você pode, por aproximação, dizer que é uma mistura de blog e MSN ou pode ser específico e falar que é uma ferramenta para micro-blogagem baseada em uma estrutura assimétrica de contatos, no compartilhamento de links e na possibilidade de busca em tempo real (...)

Segundo dados de pesquisa feita pela Agência DDA Marketing e Design Digital, em 2010, essa rede social possuía mais de 120 milhões de usuários no mundo todo, 50% desse total são americanos e 9% brasileiros. Por dia, são postados cerca de 177 milhões de *Tweets*, dos quais 40,55% são sobre fatos do cotidiano. Atualmente, no Brasil, ele é a quarta rede social mais utilizada, perdendo somente para o Facebook, o Google Buzz e o Orkut.

Nessa rede social, as mensagens escritas são chamadas *Tweets* e possuem um limite de 140 caracteres para o texto. O foco deste trabalho está neste novo gênero digital que exige do usuário uma escrita concisa. Por isso, faz-se necessária uma rápida caracterização desse recurso.

O *Tweet* é um gênero que ganhou peculiaridades

por causa do suporte digital, mas, assim como o blog e o e-mail, ele possui uma contraparte em gêneros impressos, como o bilhete e o telegrama. Nestes gêneros também havia a necessidade e, no caso do telegrama, o qual possuía um custo por palavras, a exigência da escrita sintética, utilizando-se também recursos como a supressão e a abreviatura de palavras.

Essa necessidade de síntese foi transposta para o meio digital, sendo devidamente incorporada, principalmente, pelas redes sociais. No *Tweet*, a restrição de 140 caracteres o assemelha à mensagem de celular (SMS) e tem como propósito a rápida veiculação do que se quer expor.

Ao acessar a página inicial do *Twitter*, o usuário é levado a responder a pergunta “*What’s happening?*”, mostrando o propósito dessa rede social de veicular acontecimentos do dia a dia das pessoas. Hoje, os *Tweets* publicados não se restringem a isso, sendo amplamente utilizado por jornais, na veiculação rápida de resumos de notícias, os quais possuem um link que remete à página do jornal, permitindo a leitura na íntegra da notícia sobre os fatos que mais interessarem, e por instituições, com o caráter primordialmente publicitário, por exemplo, na divulgação de produtos e eventos.

Assim, o *Tweet* atende a diversos propósitos comunicativos, oferecendo ao usuário a possibilidade de promover uma escrita hipertextual, com a inserção de links, que, geralmente, são usados para aprofundar o conhecimento sobre o que se está falando, e multimodal, podendo-se inserir *emoticons* e imagens.

No *Twitter*, a relação entre os usuários é bem diversificada, não havendo uma hierarquização entre eles. Nessa rede social, os usuários são denominados “seguidores”, podendo uma pessoa ter acesso aos *Tweets* de outras “seguindo-a”. Para tal, é necessária uma autorização de quem será seguido, algo não tão relevante, já que o status nessa rede está atrelado à quantidade de seguidores que um usuário tem.

Infelizmente, como esse gênero é muito diversificado, muito ainda tem que ser discutido sobre os letramentos necessários para a utilização

segura das redes sociais. Por essa ferramenta da web 2.0 agregar em um único sistema diferentes usuários, não se pode confiar totalmente em todas as informações veiculadas. Seria necessário, portanto, uma atenção especial quanto ao uso dessa rede por crianças e adolescentes, sendo importante a escola e as mídias falarem sobre a necessidade de um discernimento crítico ao ler informações nos *Tweets*, pois muitas falácias são divulgadas nas redes propagando-se rapidamente, e ao se relacionar com pessoas desconhecidas.

Dessa forma, esse novo gênero se apresenta como multifacetado, atendendo a diversos propósitos comunicativos, sendo utilizado por variados âmbitos, como o pessoal, o jornalístico, o acadêmico e o empresarial, e disponibilizando recursos para que os usuários escrevam de forma hipertextual e multimodal, apesar da restrição aos 140 caracteres.

## METODOLOGIA

A metodologia do presente trabalho ainda está sendo desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA), da Universidade Estadual do Ceará (UECE), portanto serão apresentadas aqui algumas propostas primárias de como desenvolver-se-á o trabalho, podendo a metodologia sofrer alterações no decorrer da pesquisa, que servirá como base para uma dissertação de Mestrado.

A pesquisa será desenvolvida como estudo de caso na web, tendo um cunho quantitativo e qualitativo, de forma a tentar obter um panorama das variadas formas de escrita sintética no gênero *Tweet* sem desconsiderar os detalhes e as singularidades, com o objetivo de obter uma generalização sobre formas de uso desse fenômeno da linguagem.

Para alcançar os objetivos propostos no trabalho, serão coletados dados no *Twitter*, de modo a constituir um *corpus* de *Tweets*. A quantidade de elementos da amostra e o tempo em que a coleta será feita ainda não foram determinados, porém tomaremos

cuidado para que a amostra tenha uma quantidade significativa de modo a abranger a heterogeneidade de textos, característica dos gêneros digitais.

Para compor o *corpus* da pesquisa, serão coletados *Tweets* escritos por dois tipos diferentes de usuários: (1) pessoas que utilizam a escrita regularmente no seu dia a dia, sendo considerados redatores mais experientes, como professores de Língua Portuguesa (de âmbito escolar ou universitário), acadêmicos de Letras e jornalistas, e (2) usuários, que, mesmo tendo experiência no gênero *Tweet*, não utilizam a escrita no seu dia a dia, principalmente profissional, sendo considerados redatores menos experientes.

Essa divisão da coleta tem como objetivo analisar se há diferenças entre os recursos utilizados por esses dois diferentes tipos de usuários para conseguir transmitir a informação de forma completa restringindo o texto ao limite de 140 caracteres imposto pela ferramenta. Para isso, será analisado se essas pessoas utilizam recursos de ordem mais cognitiva, como os expostos por Kincth e van Dijk (1983), ou se utilizam recursos mais simples de ordem textual, como abreviações. Outro objetivo para essa divisão é fazer uma comparação de como os recursos semióticos disponibilizados pela ferramenta, inserção de links, imagens ou sons, são utilizados pelos dois grupos de usuários como forma de sintetizar o texto.

Para finalizar o estudo, será elaborado um questionário, que será disponibilizado a alguns usuários dos dois grupos, a fim de observar se essas pessoas têm consciência dos recursos utilizados para sintetizar e quais as principais preocupações deles no ato da escrita desse gênero, atentando para as finalidades do uso de cada recurso.

Assim, com os elementos do *corpus* e as respostas do questionário, será feito um levantamento das possibilidades de recursos utilizados pelos usuários dessa rede social para escrever textos curtos e haverá uma comparação entre os usos e preocupações desses dois grupos de redatores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, considerando o uso em larga escala das redes sociais, como Twitter e Facebook, devemos nos preocupar em como a escrita está sendo ensinada hoje nas escolas. Os estudantes precisam ter acesso aos recursos corretos de escrita sintética para se apropriarem dessa habilidade tão requisitada na nossa sociedade, já que essa forma de escrita está sendo utilizada em diversos âmbitos. No entanto, muitas escolas, hoje, estão utilizando recursos tecnológicos em sala de aula, como lousas digitais e *tablets*, mas não estão preparando os alunos para as mudanças linguísticas que essas tecnologias trazem. Segundo Crystal (2001, *apud* Marcuschi, 2010), “o impacto da internet é menor como revolução tecnológica do que como revolução dos modos sociais de interagir linguisticamente”.

Assim, como há algum tempo atrás os manuais de redação modificaram seus textos, inserindo o estudo de gêneros digitais, como e-mail, blog e chat, achamos ser necessário também o estudo das novas formas de interação social trazidas pelas mídias digitais, principalmente pelas redes sociais, já que cada vez mais a sociedade exige esse novo tipo de letramento.

Portanto, esta pesquisa vem a enriquecer a área da Linguística Aplicada, analisando o surgimento de um novo gênero digital, caracterizando-o, e apontando as implicações das mudanças trazidas por ele para a escrita na “Era da Informação”, além de abrir novas perspectivas para estudos futuros sobre outros gêneros advindos das redes sociais e seus impactos na escrita, já que, segundo Marcuschi (2010), “(...) um dos aspectos essenciais da mídia virtual é a centralidade da escrita, pois a tecnologia digital depende totalmente da escrita”.

## Referências

- ALLIENDE, F. e CONDEMARIN, M. *Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987. (p. 182-184).
- DIONÍSIO, A. P. Gêneros Multimodais e Multiletramento. In: KARWOSKI, A. M, GAYDECZKA, B.G. e BRITO, K. S. (Orgs). **Gêneros Textuais – Reflexões e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p.131-144.
- FARIAS, W. S. Identificação de ideias principais de relações retóricas e da organização superestrutural em 2 textos argumentativos de diferentes tipos por bons e maus leitores universitários. Projeto de qualificação, Fortaleza, Ce, 1997. (p. 26-29).
- JORM, A. F. *Psicologia das dificuldades em leitura e ortografia*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985. (p. 84-89).
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In MARCUSCHI, L. A. e XAVIER, A. C. **Hipertexto e Gêneros Digitais: Novas formas de construção de sentidos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual: Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 81-206.
- MACHADO, A. R. Revisitando o conceito de resumo. In: DIONÍSIO, A. P. , MACHADO, A. R. , BEZERRA, M. A. (Orgs). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro, Lucerna, 2002: p. 138-150.
- SPYER, J.; FERLA, L. A.; PAIVA, M. e AMORIM, F. (orgs). Tudo o que você precisa saber sobre o Twitter. 2009. Disponível em <http://www.talk2.com.br/debate/talk-show-sobre-o-twitter/>. Acesso em 29/10/2012.
- VIEIRA, I. L. **Questões sobre a escrita do texto para a tela: redação e layout**. No prelo. In MESQUITA, A., FARIAS, M. A. e MATTES, M. (Orgs.) Rio Grande do Sul:GESLA, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Escrita Multimodal: Explorando influências do meio tela sobre o meio livro**. Anais do VI ALSFAL – Congresso Internacional da Associação de Linguística Sistêmico Funcional da América Latina. Fortaleza: UECE, 5 a 9 de outubro de 2010. No prelo.
- Pesquisa sobre Twitter, DDA Marketing e Design Digital, 2010. Disponível em: <http://www.agenciadda.com.br/redes-sociais-blog/alguns-dados-sobre-o-twitter>. Acesso em 30/10/12.



## gt gêneros digitais, ensino e ferramentas digitais

# Ferramentas digitais e ensino de língua inglesa: uma experiência de produção textual multimodal

Edina M. Araújo de Vasconcelos  
Universidade Estadual do Ceará

Antônia Dilamar Araújo  
Universidade Estadual do Ceará

### RESUMO

Escrita e leitura são intrinsecamente ligadas à educação formal, mas atualmente lidamos com a expansão desses conceitos para o que se chama de letramento, ou seja, utilização de habilidades leitoras e escritas em práticas sociais (cf. BAYNHAM, 1995; BRAHIN, 2007; DIONÍSIO, 2006; SOARES, 2010, entre outros). Com as mudanças que as inovações das tecnologias da informação trouxeram para as relações humanas, a linguagem tornou-se ainda mais multimodal, e passamos a produzir e consumir textos multimodais, em que vários modos semióticos co-ocorrem na mesma composição (cf. KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), ora se alternando, ora se complementado, mas sempre promovendo novas formas de comunicar. No que diz respeito ao contexto da Educação, as ferramentas digitais (*blog, e-mail, chat*, etc) são uma oportunidade para praticar a produção de textos multimodais e aliar esse processo ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. O objetivo deste artigo é apresentar o relato de uma experiência envolvendo a utilização na produção de textos multimodais em língua inglesa. O subgênero textual denominado “resenha de filme” foi o ponto de partida para o trabalho utilizando o suporte digital, e através de atividades viabilizadas por ferramentas digitais, e visando a competência comunicativa na língua estrangeira em foco, trabalhamos a escrita e leitura enquanto práticas sociais, com um projeto desenvolvido na escola. A atividade consistia de várias etapas, como a pesquisa sobre o gênero textual em questão, consultas a dicionários (*online* e impressos), *e-mails* com atividades de gramática contextualizada, conversas em um *chat* e encontros presenciais. O recurso utilizado foi o laboratório de informática da escola, com computadores conectados à Internet. Os resultados demonstraram que as Ferramentas Digitais (FD) são de grande utilidade no ensino de língua estrangeira, e possibilitam a produção de textos multimodais.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ensinar a ler e escrever é uma das atribuições históricas relacionadas à escola. Com o sócio-interacionismo de Vygotsky, a instituição escolar alcançou patamares maiores em suas funções<sup>1</sup>, mas leitura e escrita ainda são unanimidade quando se fala em educação: é na escola onde se aprendem tais habilidades. No entanto,

1 - Segundo Cruz et al (2008, p.6), na teoria vygotskiana, a escola “não deve se restringir à transmissão de conteúdo, mas principalmente, ensinar o aluno a pensar, ensinar formas de acesso e apropriação do conhecimento elaborado, de modo que ele possa praticá-las autonomamente ao longo de sua vida.”

atualmente lidamos com a expansão dos conceitos de leitura e escrita para o que se chama de letramento, ou seja, não basta apenas saber ler ou escrever, mas fazer uso dessa leitura e escrita em contextos de interação social (BAYNHAM, 1995; BRAHIN, 2007; DIONÍSIO, 2006; SOARES, 2010, entre outros). Com as inovações que as tecnologias da informação trouxeram para a comunicação humana, o advento da informática fez surgir um novo tipo de suporte para os textos (a Internet) e novos gêneros textuais (*blogs, e-mails, chats, Orkut, Tweeter, etc*), que se constituem Ferramentas Digitais (FD) que podem ser utilizadas na Educação.

Este artigo é o relato de uma experiência da utilização de FD para proporcionar letramentos com relação à aprendizagem de língua inglesa, partindo do princípio de que “ler e escrever deixa de ser o fim, para ser o meio de produzir saberes e compartilhá-los” (LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 39). Sabemos que as FD podem (e devem) ser utilizadas para incrementar o ensino-aprendizagem de uma forma geral, mas em se tratando do ensino de línguas e mais especificamente o de Língua Estrangeira (LE), o uso de gêneros textuais digitais pode levar o aluno a desenvolver sua competência comunicativa e, conseqüentemente, influenciar na sua atuação na sociedade globalizada.

## REFERENCIAL TEÓRICO

O Ministério da Educação dispõe, através das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, que a leitura e a prática escrita em LE sejam devidamente trabalhadas de forma contextualizada (cf. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008, p. 111). O que se deve buscar no ensino destas habilidades linguísticas é o caráter funcional de cada uma delas, pois são práticas sociais e não meramente saberes estanques adquiridos na escola e finalizados em si mesmos. Portanto, a proposta para o ensino de línguas (materna ou estrangeira) deve ser a de proporcionar letramentos aos alunos, ou seja, oferecer-lhes conhecimentos de escrita e leitura para que eles possam atuar em sociedade de forma mais cidadã.

Quando buscamos esta compreensão acerca de leitura e escrita em LE, estamos trabalhando a funcionalidade destes conceitos tendo em vista que a formação do aluno deve incluir o desenvolvimento de sua “consciência social, criatividade e mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008, p.90). Faz-se necessário, então, pensarmos escrita e leitura enquanto práticas socioculturais, para as quais existam fins e contextos diferentes para o uso da linguagem, pois:

Ler e escrever, em uma segunda língua, portanto, deve possibilitar ao estudante ampliar sua autonomia discursiva e seu domínio de conhecimentos, bem como sua percepção de cidadão que, ao apropriar-se dessa nova língua/linguagem e dessa nova cultura, passa a ter uma nova visão de mundo social ampliada, denominada por Paiva (1996, p. 105) de ‘cidadania ampliada’. (PAIVA, 2006, p. 126)

Com a inclusão digital, o sujeito não é apenas consumidor da linguagem que é veiculada no suporte digital, mas também é produtor dela, pois a Internet tem levado pessoas à interação, quebrando barreiras de tempo e espaço. Por esta razão, torna-se interessante usar a rede mundial de computadores como meio de ensino de LE. Conforme observa Garcia-Arroyo e Quintana (2004, p. 37), a Internet adentrou em “todos os campos do saber e se tornou uma ferramenta indispensável para a aprendizagem dos alunos”<sup>2</sup>. Escrever e ler textos, impressos ou na tela do computador, deve levar o indivíduo a expressar seu pensamento sobre os fatos que ocorrem no mundo ao seu redor. Neste sentido, é função da escola proporcionar o letramento e a inclusão digitais<sup>3</sup>, para que o aluno se aproprie desta maneira de ler

2 - “[...] Internet [...] ha invadido todos los campos del saber y se ha convertido en una herramienta indispensable para el aprendizaje de los estudiantes. (GARCIA-ARROYO; QUINTANA, 2004, p. 37)

3 - Segundo Araújo (2009, p. 441-442) letramento digital é “aquisição de habilidades e competências no uso de novas tecnologias para se comunicar”, o que se constitui uma das formas de participar efetivamente nas diferentes práticas sociais.

e escrever no novo suporte, pois aprender uma LE deixou de ser a habilidade de saber usar um código linguístico cuja forma foi previamente memorizada, para ser o ato de colocar no que está sendo lido e/ou escrito as próprias contribuições para a reconstrução do significado. Por isso, é preciso lembrar que:

Ler compreensivamente é sempre um ato de atribuir significados, de construir sentidos, independente do meio, do suporte, do gênero, dos objetivos de leitura, dos estilos de ler predominantes no meio impresso ou virtual, ainda que o leitor adote estratégias diferenciadas para processar o dinâmico texto *online*, ou aquele escrito no modo convencional e na permanência do papel. (VIEIRA, 2007 p.245)

Através do Proinfo<sup>4</sup>, as escolas públicas brasileiras têm recebido laboratórios de informática e os governos estaduais têm assegurado a conexão com a Internet. Isto viabiliza a prática da leitura e escrita no suporte hipertextual. A Internet e os novos gêneros textuais (*blogs, e-mails, chats*), colocam o aluno diante do uso contextualizado e real da linguagem, o que favorece, de maneira muito eficaz, o resgate da habilidade comunicativa da escrita e da leitura. Com o letramento digital aliado aos recursos tradicionais, evitamos o uso de vocabulário e regras gramaticais descontextualizados e damos ao texto uma maior dinamicidade.

A Internet e os novos gêneros textuais colocam o aluno diante do uso contextualizado e real da linguagem. O *e-mail*, por exemplo, tem um potencial a ser explorado para fins de aprendizagem de línguas estrangeiras, já que resgatou a habilidade comunicativa da escrita. Os vários recursos disponibilizados na rede mundial de computadores, 4 - Proinfo é um projeto do Ministério da Educação que introduz nas escolas públicas as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação como ferramenta de apoio ao processo de ensino-aprendizagem. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008, p. 95). Mais informações sobre o programa no endereço eletrônico: [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=462&id=244&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=462&id=244&option=com_content&view=article)

como dicionários *on-line*, contribuem para atenuar a dificuldade natural em escrever em outra língua. O *blog*, que é um gênero hipertextual reconhecidamente multimodal, também torna a participação do usuário da linguagem, em termos de leitura e escrita, mais efetiva, pois ao mesmo tempo em que expõe assuntos, reserva espaço para comentários.

Obviamente, a maneira convencional de escrita e leitura se relaciona com a forma de fazê-las no suporte eletrônico, pois “ninguém pode escrever em segunda língua sem conhecer pelo menos algo de gramática e vocabulário desta língua<sup>5</sup>”. Existe a necessidade de familiaridade com as letras, e isto remete ao conceito de alfabetização, mas ao mesmo tempo, o coloca como coadjuvante na atuação do indivíduo diante dos meios eletrônicos, especialmente quando estamos falando de alunos do Ensino Médio, que são em sua grande maioria, jovens habituados com a linguagem dos computadores. Para escrever em LE, além de algum conhecimento acerca do vocabulário e gramática, é necessário pensar, ter ideias e expressá-las de forma escrita, assim como o fazemos em língua materna; em outras palavras, é necessário produzir o texto com todas as características de textualidade com as quais lidamos em língua materna: a coerência, a coesão, progressão textual, entre outras.

Portanto, os benefícios da utilização de FD para a Educação são reconhecidos, e pensando nisso, muitos autores tem se dedicado a pesquisas sobre o tema, seja no contexto da educação básica ou superior<sup>6</sup>. Citamos, por exemplo, Santos (2012), que trata das possibilidades de uso de FD no ensino fundamental, demonstrando uma iniciativa de articular o desempenho linguístico em língua portuguesa através de FD e o aprimoramento

5 - “[...] one cannot write in a second language without knowing at least something about the grammar and vocabulary of that language” (WEIGLE, 2002, p. 7).

6- Outros autores lançam seu olhar sobre a dimensão ético-política na qual se insere a escola e o uso de tecnologias digitais. Como essa abordagem foge aos objetivos deste artigo, apenas sugerimos aos leitores conhecer as contribuições de Axt (2002) e Santos (2005) sobre o assunto; as duas obras estão referenciadas neste artigo.

do uso da língua pelos alunos. Por sua vez, Almeida (2003) discute a utilização de tecnologias da informação na modalidade educação à distância, e afirma que tal uso “favorece o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas com a escrita para expressar o próprio pensamento, interpretação de textos, hipertextos e leitura de ideias registradas” (p. 339) no ambiente virtual de aprendizagem; e existe ainda a discussão envolvendo a formação de professores com vistas à utilização de FD para as práticas de leitura e escrita (AMORIN, 2011).

Em resumo, a utilização de FD para o ensino-aprendizagem de leitura e escrita é necessária, e está presente em vários contextos que envolvem a Educação: desde o ensino básico, até o superior, passando pela formação do professor. Contudo, vale lembrar que não basta apenas ter o equipamento (computador, Internet), é necessário também pensar (e agir!) com a finalidade de proporcionar ao aluno a possibilidade dele mesmo se encontrar enquanto produtor e consumidor de textos.

## METODOLOGIA

Segundo Marcuschi (2007, p. 173), suporte é o “*locus* físico ou virtual com formato específico [...] o ambiente de fixação do gênero materializado como texto”. O livro, o jornal, a camiseta, o pneu da borracharia são exemplos de suporte. A Internet o é o suporte para os textos escritos no mundo digital. Ela é muito apropriada para a produção textual multimodal<sup>7</sup>, ou seja, a produção de textos que

7 - É importante esclarecer que a multimodalidade é uma característica da comunicação humana desde o princípio; ela não se refere somente aos textos produzidos depois da inserção das TICs no cotidiano das relações humanas, já que a própria linguagem humana é multimodal, pois ela também se utiliza de recursos próprios, como o tom de voz, a variação rítmica, etc (cf. KRESS, 2000, p. 186). De fato, mesmo a modalidade verbal escrita não é monomodal, pois até “o simples destaque do título, os usos de diferentes tipos de letras, tamanho, e cor, tornam qualquer texto escrito multimodal” (SILVA, 2008, p. 3). No entanto, reconhecemos que depois do advento das TICs, convivemos mais com esse jogo de experimentação nos textos.

apresentam em uma mesma composição a escrita, a imagem, o som, etc, (cf. KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) que co-ocorrem, ora se alternando, ora se complementando, mas sempre apresentando novas possibilidades para a interação no ato de comunicar.

A experiência relatada neste artigo constitui-se de uma tarefa de produção textual multimodal em língua inglesa, realizada por meio de FD, como parte de um projeto desenvolvido na escola<sup>8</sup>, com participação de três alunos do Ensino Médio, sendo duas do segundo ano e um aluno do terceiro ano. Houve várias etapas no decorrer da atividade, como a pesquisa sobre o gênero textual em questão (resenha de filme), consultas a dicionários (*on-line* e impressos), troca de *e-mails* com atividades de gramática contextualizada<sup>9</sup>, conversas em um *chat*<sup>10</sup> e encontros presenciais, até chegar à produção dos textos e posterior publicação no *blog* criado para este fim.

Por se tratar de um trabalho envolvendo FD, o recurso utilizado foi, basicamente, o laboratório de informática da escola, que tem seus computadores conectados à *web*<sup>11</sup>. Em caráter semi-presencial, a maior parte do trabalho se deu pelo envio e recebimento de *e-mails* contendo as atividades de pesquisa e, à medida em que elas eram enviadas e respondidas, havendo dúvidas, compartilhávamos informações no *chat* ou, quando a dúvida persistia, tínhamos o encontro presencial.

As correções foram realizadas com base nos aspectos textuais como um todo (gramática, coesão e coerência textuais), mas de forma indutiva, utilizando a língua alvo, não oferecendo a resposta correta de

8 - Nossos agradecimentos aos alunos da EEFM Pres. José Sarney (Ceará), que participaram do projeto.

9- - As atividades foram adaptadas de Oxeden e Latham-Koenig, 2006, p. 97 e 154. O APÊNDICE I apresenta um exemplo de atividade realizada.

10 - O ANEXO I apresenta um exemplo de sessão de *chat*.

11 - Entretanto, muitos livros da biblioteca da escola também foram consultados, até mesmo porque não se pode desprezar o acervo material da escola; além disso, nem tudo que se consulta na *web* pode ter sua autoria confirmada ou até mesmo a sua veracidade assegurada.

imediatamente, mas conduzindo o aluno ao entendimento do seu erro, para que ele pudesse corrigi-lo baseado em suas deduções.

Discutimos o gênero textual “resenha”, que é definido como um texto breve, com apresentação e exame crítico da obra<sup>12</sup>. Os alunos foram apresentados a um exemplo do gênero “resenha de filme”<sup>13</sup> e, após as observações com relação a sua estrutura e as instruções sobre como escrever o texto, tiveram a oportunidade de praticar a produção de um texto multimodal, enfatizando os modos verbal e visual.

## ANÁLISE DAS PRODUÇÕES

Depois de alguns dias no processo de produção textual, e de muitas consultas ao dicionário *on-line*, os alunos finalizaram os textos<sup>14</sup>. Algumas correções foram feitas durante a realização do trabalho, mas em sua maioria foi referente ao aspecto gramatical, o que é menos importante quando se trata do uso prático da linguagem. A gramática em si é de suma importância, pois é a sistematização da língua, mas ela não deve se sobrepor ao uso da linguagem.

As resenhas apresentaram a estrutura típica mencionada anteriormente, com o destaque para a inserção de um *link* para um vídeo captado na Internet relacionado aos filmes resenhados. Os textos foram publicados no *blog*, que também apresenta informações sobre o projeto “Leitura e Escrita em Inglês: Letramentos no Hipertexto”, que

12 - Esta definição é conforme Ferreira (2008, p. 701).

13 - Este exemplo consta na obra de Oxeden, e Lathan-Koenig (2006, p. 97). Após a análise do texto que nos serviu de exemplo, chegamos a conclusão que a “resenha de filme” apresenta características próprias, tais como: é um texto que informa dados gerais da produção (direção, principais atores e o local onde foi filmado), prêmios recebidos ou trilha sonora; conta um breve resumo do enredo, sem mencionar exatamente o final da história, deixando o leitor na expectativa de ver o filme. Encerra-se fazendo uma crítica positiva ou negativa, mas usando argumentos para convencer o leitor.

14 - O ANEXO II apresenta o exemplo de uma das resenhas na versão publicada no *blog*.

pode ser acessado no endereço eletrônico [www.inglesnohipertexto.blogspot.com](http://www.inglesnohipertexto.blogspot.com)

O *blog* é um espaço para usuários leitores-escritores em língua inglesa, e aqueles que nos visitam são convidados a deixar seus comentários na LE em foco.

A escrita não se constituiu apenas o suporte para se estudar gramática e assinalar erros ortográficos, pois na sociedade globalizada de nossos dias, ela tem adquirido cada vez mais importância, já que é por meio dela que “pessoas de diferentes culturas interagem”<sup>15</sup> e, juntamente com a fala, ela é “uma ferramenta importante para fins educacionais, de negócios e pessoais”<sup>16</sup>. É fato que a escrita fomenta a comunicação entre pessoas do mundo inteiro. Por isso, há uma necessidade urgente de praticarmos e ensinarmos a escrever, pois a modalidade escrita é importante nos processos de interação humana.

A leitura, por sua vez, é um processo de construção de sentido, capaz de conduzir o aluno a desenvolver e experimentar uma cidadania ativa, levando-o a uma prática de leitura não meramente decodificadora, mas especialmente, a uma prática social, que conduz a diferentes leituras de mundo (cf. JORDÃO; FOGAÇA, 2007). A leitura eficiente não é apenas decodificação, mas, principalmente, a procura por construir significado para o texto. E para tanto, vários elementos entram em cena, pois ler para efeito de compreender é um processo bastante complexo, que demanda a interação de fatores tais como conhecimento de estruturas linguísticas, conhecimento prévio sobre o assunto abordado no texto, conhecimento de mundo e motivação e interesse na leitura, entre outros (cf. FULGÊNCIO; LIBERATO, 2003, p. 13)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

15 - “[...] people from nations and cultures throughout the world to interact with each other [...]” (WEIGLE, 2002, p. 1)

16 - “[...] an important skill for educational, business and personal reasons.” (WEIGLE, 2002, p. 1)

As FD são muito eficientes para trabalhar leitura e escrita e devem ser utilizadas com maior frequência para propósitos educacionais, especialmente com relação ao ensino de LE. Além de contextualizarem a escrita e a leitura, exercem um verdadeiro fascínio para esta geração, que lida com computadores com muita facilidade. Aprender torna-se então, algo mais atraente.

As FD são recursos através dos quais os usuários “expandem e difundem sua linguagem” (LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 40), e isto se afina com o propósito da escola de trabalhar a língua para promover a sua competência comunicativa do aluno. Ensinar uma língua estrangeira se constitui em um momento para

instigar a capacidade de pensar e de se colocar diante da sociedade, para que o exercício da cidadania ocorra também no aspecto relacionado ao uso das linguagens e propicia que o aluno não seja meramente um receptor de conhecimentos formais desenvolvidos em sala de aula. Aliás, este é o objetivo de cada disciplina do currículo escolar: desenvolver a cidadania do aluno, o que deve permear toda a prática educacional de nossas escolas.

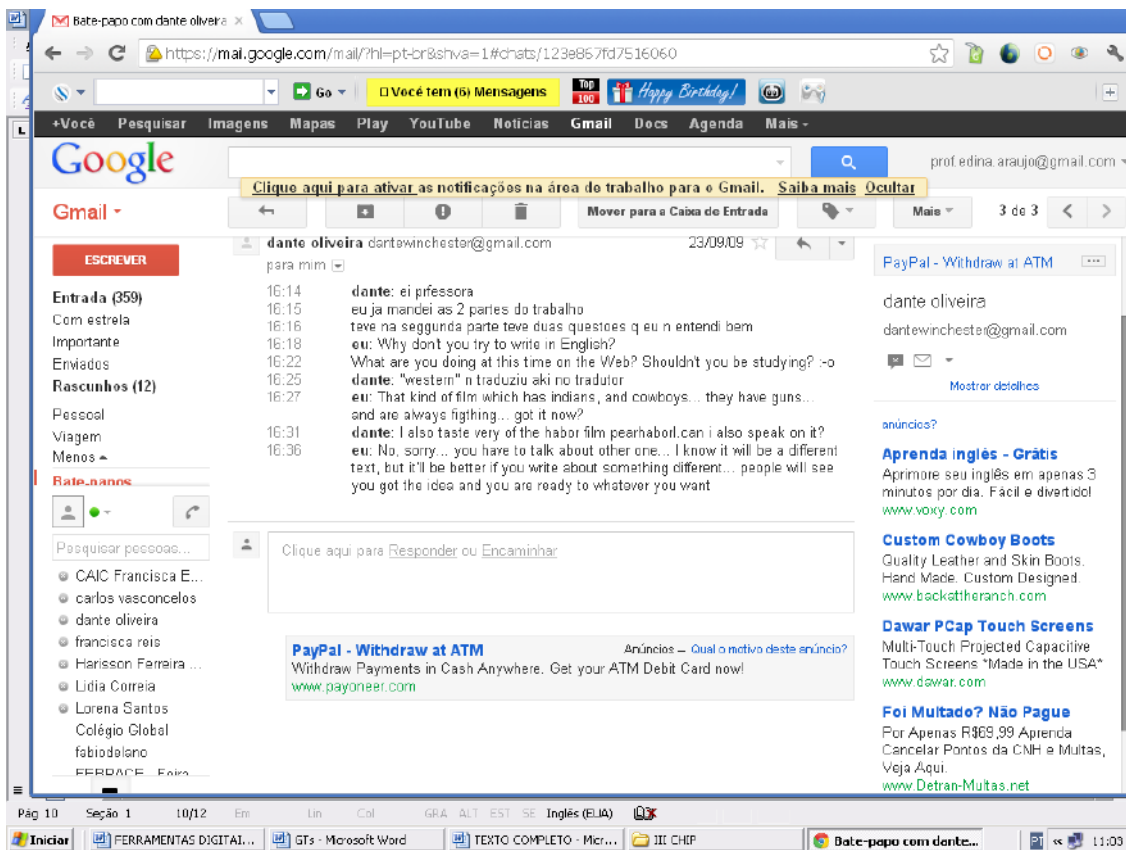
Este artigo constitui-se, pois, em uma modesta contribuição para a discussão da utilização de FD enquanto elementos para proporcionar letramentos em LE.

## Referências

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf> >. Acesso em: 30 ago. 2012.
- AMORIN, Adriana Paula da Silva. Uso de Ferramentas Digitais da Internet no processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita: possibilidades e desafios na visão de estudantes de Letras-Português na modalidade semipresencial. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia** (Periódico do Curso de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais), Belo Horizonte, vol. 4, no. 2, 2011. Disponível em: < <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre> >. Acesso em: 29 out. 2012.
- ARAÚJO, Antônia Dilamar. Computadores e ensino de línguas estrangeiras: uma análise de sites instrucionais. **Linguagem em (Dis)curso: revista do Programa de Pós-graduação em Ciência da Linguagem da UNISUL**, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 441-461, 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ld/v9n3/02.pdf> >. Acesso em: 06 set. 2012.
- AXT, Margarete. A Escola frente às tecnologias: pensando a concepção ético-política. **Caderno Temático SMED: Multimeios e Informática Educativa**, Porto Alegre, p. 35-38, 2002. Disponível em: < <http://www.lelic.ufrgs.br/portal/images/stories/a%20escola%20frente%20as%20tecnologias.pdf> >. Acesso em: 30 ago. 2012.
- BAYNHAM, Mike. Defining literacy: models, myths and metaphors. In: **Literacy practices: investigating literacy in social contexts**. London: Logman, 1995. p. 01-38.
- BRAHIN, Adriana Cristina S. de Matos. Pedagogia crítica, letramento crítico e leitura crítica. **Revista X**, Curitiba, 2007, vol. 1. Disponível em: < <http://calvados.c3sl.ufpb.br/ojs2/index.php/revistax/issue/view/640> > Acesso em 6 set. 2012.
- CRUZ, Lindalva *et al* (Orgs). **Teorias da aprendizagem**. Fortaleza: Faculdade Ateneu, 2008 (Apostila da disciplina Teorias da Aprendizagem, do curso de Pós Graduação em Ensino de Língua Inglesa).
- DIONÍSIO, Ângela Paiva. Diversidade de ações sociais e de representações: diversidade de gêneros e em gêneros. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DOM BOSCO, 2., 2006, Curitiba. **Saberes docentes: da teoria à prática, da ação à reflexão**. p. 11- 29. Disponível em: < <http://www.dombosco.com.br/colégio/pdf/IICONGRESSO.pdf> >. Acesso em: 02 de mai. 2011.

- FERREIRA, Antônio Buarque de Holanda. **Miniaurélio**: o minidicionário da língua portuguesa. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.
- FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara. **Como facilitar a leitura**. São Paulo: Contexto, 2003, 7ªed.
- GARCIA-ARROYO, Matilde QUINTANA, Hilda. Internet: herramienta indispensable para enseñar lectura y Escritura. **Lectura y Vida**, Año 25, no. 3, 2004. Disponível em: <[http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n3/25\\_03\\_Garcia.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n3/25_03_Garcia.pdf)>. Acesso em: 30 out. 2012.
- JORDÃO, Clarissa; FOGAÇA, Francisco Carlos. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem sucedido. **Línguas e Letras**: revista do Curso de Letras e da Pós-Graduação em Letras, Linguagem e Sociedade do Centro de Educação, Comunicação e Artes da UNIOESTE, Cascavel, vol 8, n. 14, p. 79-105, 2007. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/issue/view/143/showToc>>. Acesso em: 09 ago. 2012.
- KRESS, Gunther. Multimodality. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social features. London: Routledge, 2000. Capítulo 1, p. 182- 202.
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images**: the Grammar of Visual Design. London: Routledge, 2006. 2ª ed.
- LORENZI; Gislaine Cristina Correr; PÁDUA, Tainá-Rekã Vanderley de. Blog nos anos iniciais do Fundamental. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Ed. parábola, 2012, p. 35-73.
- PAIVA, Maria da Graça Gomes. Os desafios (?) do ensinar a ler e a escrever em língua estrangeira. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: UFRGS, 7ª ed, 2006.
- MARCUSCHI, Luís Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações curriculares para o ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica. Brasília: 2008, vol 1.
- OXEDEN, Clive; LATHAM-KOENIG, Christina. **New English File**: intermediate student's book. Oxford: OUP, 2006.
- SANTOS, Amilcar Figueiroa Peres dos. Uso de Tecnologias Digitais em atividade do ensino fundamental: uma experiência com alunos da rede municipal de Vespasiano. In SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2., 2012. Uberlândia. **Anais eletrônicos...** Disponível em: < <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/pt/arquivos/sielp2012/750.pdf> >. Acesso em: 30 nov. 2012.
- SANTOS, Suzana Lima dos. **Informática Educativa**: uma atualização do Plano de Educação. Porto Alegre: A autora, 2005. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005. Disponível em < <http://www.lelic.ufrgs.br/portal/images/stories/dmsuzanalima.pdf> >. Acesso em 30 ago. 2012.
- SILVA, Gisele Gama da. Multimodalidade em sala de aula: um desafio. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**: Revista do Instituto de Pesquisa e Ensino de Línguas da PUC-Rio, Rio de Janeiro , no. 2, p. 1-15, 2008.
- SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, 4ª ed.
- VIEIRA, Lúcia Lerche. Leitura na Internet: mudanças no perfil do leitor e desafios escolares. In ARAÚJO, Júlio César (org.). **Internet e Ensino**: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- WEIGLE, Sara Cushing. **Assessing writing**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

ANEXO I



ANEXO II







## APÊNDICE I

### Activity III

Dear students,

Please, keep on using **blue letters** to answer the questions. Any doubts, email me, ok?

Good job J

Edina Araújo

### Part III: Translation

1. Translate the underlined words:

- The film was set in 19<sup>th</sup> century Italy and England.
- It was based on a novel by EM Foster.
- It was filmed/ shot on location in Florence.
- It was directed by Steven Spielberg.
- Sylvester Stallone played the part of Rambo.
- It was dubbed into other languages.

It's all for today!!

## gt gêneros digitais, ensino e ferramentas digitais

# Narrativas infantis usando uma ferramenta da web 2.0: um estudo sobre as capas dos livros produzidos

Elayne Gonçalves Silva

Universidade Estadual do Ceará

Dr<sup>a</sup>. Iúta Lerche Vieira

Universidade Estadual do Ceará

### RESUMO

Os gêneros textuais e discursivos se realizam em várias modalidades de linguagem. Tais modalidades de comunicação também interferem na construção de significados nas mídias eletrônicas. O interesse em pesquisar a multimodalidade advém da crescente relevância do letramento visual, inclusive no que diz respeito ao ensino, uma vez que é necessário pensar numa nova abordagem do ensino do letramento, que inclua o letramento visual. Esse trabalho explora a composição multimodal de capas de livros digitais infantis produzidos com a ferramenta *StoryJumper* (<http://www.storyjumper.com>) no contexto do minicurso “Narrativas Infantis em Meio Digital”, na XVI Semana Universitária da Universidade Estadual do Ceará, em novembro de 2011. Os dados foram analisados levando em consideração dois eixos, o da linguagem verbal, ou seja, o texto escrito, e o da linguagem visual, abrangendo a imagem e o *design*. O referido minicurso faz parte das atividades da primeira fase do projeto ESTELA – Escrita em Telas Digitais: Estudos sobre Composição Multimodal e Convergência de Mídias, do programa em Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE, coordenado por VIEIRA (2011). O presente estudo explora a maneira como os sujeitos pesquisados dispuseram os elementos visuais na página de capa, além de avaliar as alterações que realizaram no *layout* pré-definido pelo *StoryJumper*, sendo considerados, ainda, a cor da fonte e o título das narrativas. Os dados revelam possibilidades e limitações da ferramenta, bem como as habilidades dos redatores.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O objetivo desse trabalho é explorar a composição multimodal de capas de livros digitais infantis produzidos com a ferramenta *StoryJumper*. Escolhemos estudar as capas, porque sua função é provocar no leitor uma antecipação do que será trabalhado na história, caso seja bem elaborada e esteja relacionada com o assunto abordado. Buscamos identificar se os participantes se preocuparam em relacionar as imagens utilizadas nas

capas com o título que escolheram para a narrativa, bem como a relação entre esse título e o conteúdo dos livros eletrônicos produzidos.

### CONTEXTO DE PRODUÇÃO DAS NARRATIVAS E RESPECTIVAS CAPAS

A composição ocorreu no minicurso “Narrativas Infantis em Meio Digital”, como uma atividade do subprojeto “Narrativas Digitais: Descrição e

Aplicações”, dentro do projeto ESTELA – Escrita em Telas Digitais: Estudo sobre Composição Multimodal e Convergência de “Mídias”, sob a coordenação de Vieira (2011). O referido minicurso foi realizado na XVI Semana Universitária da Universidade Estadual do Ceará (UECE), de 22 a 24 de novembro de 2011, contando com três dias de produção. Neste contexto, os participantes foram orientados a redigir e a ilustrar narrativas infantis a partir de três *layouts* da ferramenta *StoryJumper* (<http://www.storyjumper.com>), ferramenta da web 2.0 <sup>1</sup> que permite a criação de histórias infantis no formato de livro eletrônico.

Os 11 (onze) participantes do minicurso criaram 10 (dez) narrativas digitais a partir do *layout* “cavalo marinho”, 8 (oito) narrativas a partir do *layout* “extraterrestre” e 5 (cinco) narrativas com tema livre. Deste modo, foram criadas 23 (vinte e três) capas, das quais analisaremos 8 (oito).

## **METODOLOGIA: CRITÉRIOS DE ANÁLISE E A FERRAMENTA STORYJUMPER**

O instrumento utilizado para analisar as narrativas em foco foi elaborado por Vieira (2011), para o Estudo “Narrativas Digitais: Descrição e Aplicações”, a partir de Callow (2008); Griffith (2010); Youngs e Serafini (2011). Foi construída uma grade de análise, abrangendo três sistemas de produção de significados: o texto (conteúdo verbal escrito); a imagem (conteúdo visual, ilustração) e o *design* (formato, *layout*, decisões de legibilidade e/ou de estética). Dentro da categoria *design*, situam-se mais de perto as questões relativas à composição das capas dos livros infantis, alvo deste estudo. Seguem os critérios, tais como figuram na referida grade de análise:

**DESIGN** (formato, *layout*, decisões de legibilidade e/ou de estética)

**Tamanho e fonte da letra** – adequado?

cuidadoso e uniforme? alterações para obter efeitos especiais? ou descuidado e irregular? oscilando sem nenhuma função no texto?

**Tamanho do texto e/ou das imagens na página ou nos slides**

**Disposição na página** – onde inserir texto e imagens?

**Uso do espaço em branco** – qual o significado para a composição?

**Capa do livro infantil** – composição estética e sua relação com a história

**Obs:** O *layout* atrai o leitor? desperta curiosidade? antecipa significados que serão tratados no texto? demonstra cuidado?

No caso do *StoryJumper*, a escolha da “página” do livro infantil para figurar como capa foi ( ) adequada ( ) denota sensibilidade estética

Dessa maneira, discutiremos a composição de algumas capas, levando em consideração os critérios e as questões a eles relacionadas.

## **RECURSOS PARA CRIAÇÃO DE CAPAS NA FERRAMENTA STORYJUMPER.**

A ferramenta *StoryJumper* permite criar livros eletrônicos infantis, recorrendo a diferentes meios semióticos, constituindo uma bom recurso para a composição multimodal de narrativas. De acordo com Snyder (2010), “as teorias de multimodalidade tentam explicar como os significados são construídos nas mídias interativas por meio de diversas modalidades de comunicação.” Assim, a ferramenta disponibiliza diferentes modalidades de comunicação, mas os usuários priorizaram a combinação de texto verbal e texto visual para compor suas narrativas. Quanto

1- A web 2.0 corresponde à “segunda geração da web, concebida no contexto da cultura participativa.” (VIEIRA e MORAIS, 2011).

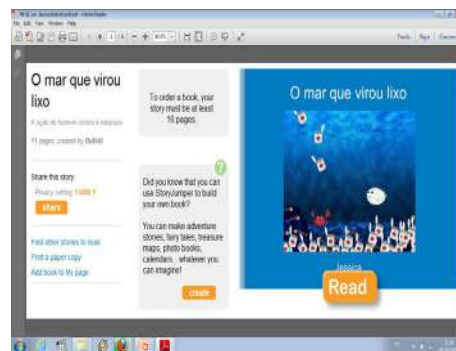
à composição da capa dos livros, o *StoryJumper* apresenta um espaço específico, mas não enfatiza a necessidade de criação da capa para o livro eletrônico. Assim, muitos dos participantes não ficaram atentos à necessidade de construir uma capa para seus livros. Por outro lado, verificamos que, quando o sujeito não selecionava a capa do livro, a ferramenta, automaticamente, utilizava a primeira página da composição como capa. Esse procedimento foi comum em muitos casos e será mais bem compreendido nos exemplos discutidos.

**CONSIDERAÇÕES SOBRE AS CAPAS PRODUZIDAS A PARTIR DO LAYOUT “CAVALO MARINHO”**

A partir do *layout* “cavalo marinho”, foram produzidas dez narrativas digitais infantis. No conjunto 1, podemos observar as capas dessas narrativas:

Na construção das capas a partir do *layout* em questão, verificamos a adoção do mesmo procedimento: a utilização de uma das páginas do livro infantil, geralmente a primeira.

Conforme explicado na metodologia, a ferramenta *StoryJumper* seleciona automaticamente uma capa (a primeira página do livro), caso o sujeito não tome a iniciativa de selecionar uma das páginas da narrativa como capa, ou de criar uma capa original. A capa 2, a seguir, exemplifica o procedimento de usar a primeira página do livro como capa. No caso, funcionou bem, uma vez que permite uma antecipação do que será tratado nesta narrativa.



**Capa 2**

Trata-se de um título relacionado com o assunto da narrativa, que é a história de animais marinhos que encontram várias latas vazias jogadas no mar por um



**Conjunto 1**

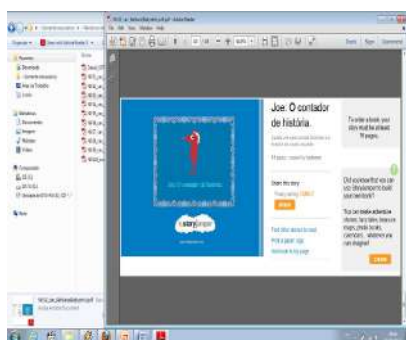
homem, causando poluição no ambiente. Na capa, a autora escolheu uma fonte de tamanho médio e de cor branca, colocada sobre uma página azul. A imagem que foi usada como capa é coerente, pois é a página da narrativa em que a autora ilustra a poluição do mar.



**Capa 3**

Ao observarmos a composição da capa 3 (acima), a partir do *layout* “cavalo marinho”, verificamos que, outra vez, a primeira página da narrativa figurou como capa, sem podermos assegurar se este procedimento foi uma escolha do autor ou seleção automática da ferramenta. A cor do título e a cor do plano de fundo da página, por serem ambas azul escuro, apesar de apresentarem tons ligeiramente diferentes, dificultam a leitura e escondem o título (“Joe: O contador de história”).

O título da narrativa parece bem escolhido, já que a história desenvolvida é sobre um cavalo marinho vermelho, chamado Joe, que costumava contar várias histórias para os outros animais marinhos. Neste caso, a autora construiu uma contracapa (abaixo) no final da narrativa, onde inseriu a figura do cavalo marinho e escolheu uma cor mais legível para o título da narrativa.



**Contracapa**

Na composição da capa 10 (abaixo), também foi

usada uma das páginas da narrativa para figurar como capa do livro eletrônico. Observamos que houve uma preocupação por parte do sujeito em utilizar um tom mais escuro de azul, que indica profundidade, para representar o fundo do mar.



**Capa 10**

Além disso, destacamos que a escolha do título foi adequada. A narrativa conta a história de Juca Marinho, um cavalo marinho que sonhou estar vivendo uma aventura no fundo do mar, conforme explica o título. A autora escolheu uma imagem coerente para usar como capa, o momento em que Juca Marinho sonha estar no fundo do mar, representado por um tom de azul mais escuro, cercado por vários tubarões. Fonte de tamanho médio e de cor branca no título da narrativa, plano de fundo de cor azul.

Também consideramos pertinente expor os resultados parciais em relação à composição multimodal da capa do livro infantil, a partir do *layout* “cavalo marinho”.

Os dez participantes que compuseram narrativas a partir do referido *layout* utilizaram uma das páginas da narrativa como capa, embora a ferramenta apresentasse um espaço específico destinado à composição da capa dos livros eletrônicos.

Somente dois participantes mudaram a cor do plano de fundo da página de capa, alterando para um tom de vermelho e de verde claro.

Dois, dos dez sujeitos, utilizaram, como capa do livro eletrônico, páginas da narrativa que não fossem a primeira.

### **CONSIDERAÇÕES SOBRE AS CAPAS PRODUZIDAS A PARTIR DO LAYOUT “EXTRATERRESTRE”**

A partir do *layout* “extraterrestre”, foram produzidas

8 (oito) narrativas digitais infantis. No conjunto 2, podemos observar essas capas:

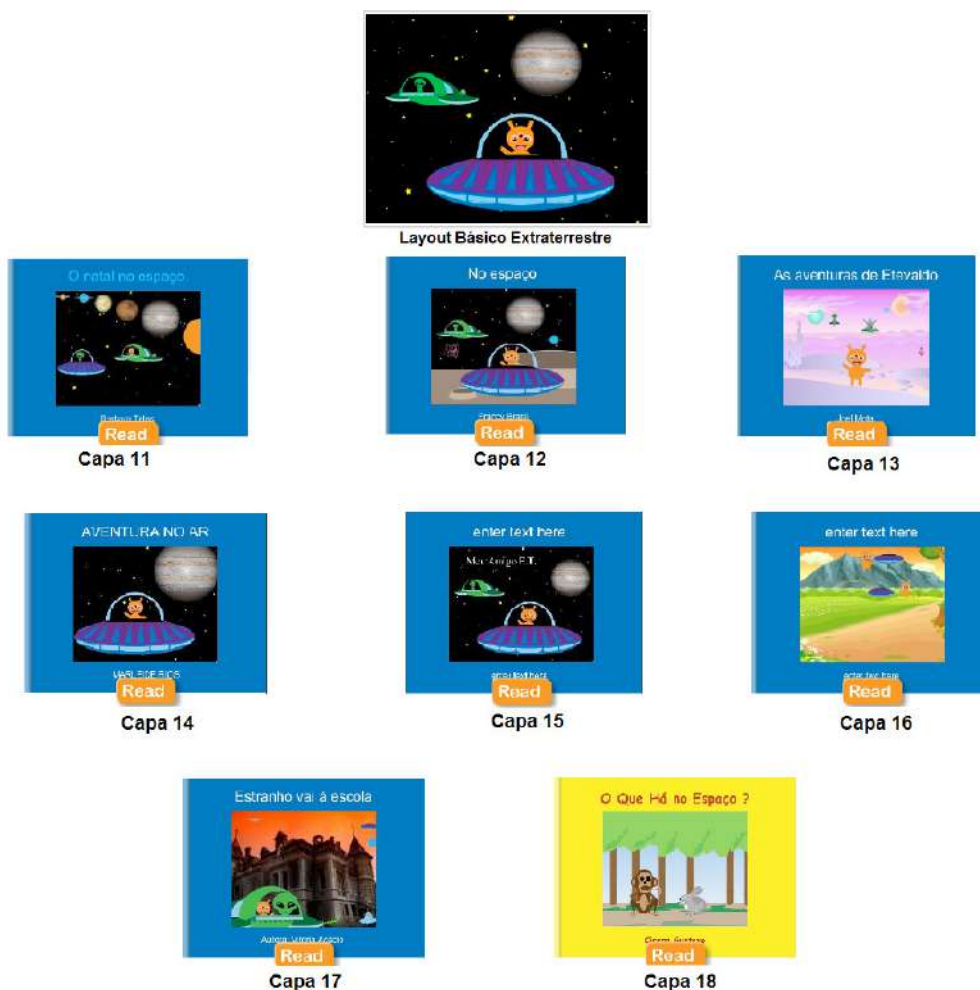
A composição da capa 13 (abaixo) revela sensibilidade estética por parte do autor. Na página de capa, o participante utilizou uma imagem que se relaciona com o título da narrativa.

O título da narrativa, “As aventuras de Etevaldo”, se relaciona-se com seu conteúdo, a história de Etevaldo, que ganhou uma nave no seu aniversário e teve várias aventuras no espaço, conhecendo inúmeros planetas novos. O autor escolheu uma fonte de tamanho médio e de cor branca para o título e um plano de fundo azul para a página de capa. A imagem escolhida como capa foi adequada, pois mostra Etevaldo e vários outros seres em seu planeta de origem, mas o autor também poderia ter escolhido uma das páginas da narrativa em que ilustrou as viagens de Etevaldo e suas aventuras.



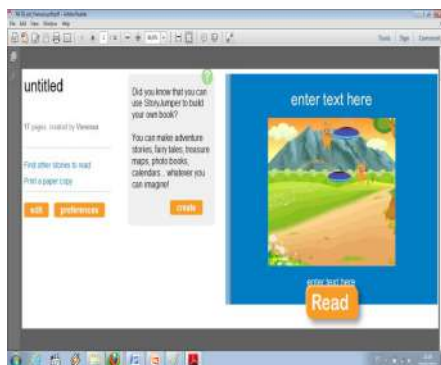
**Capa 13**

Na composição da capa 16 (a seguir), a autora não deu um título à sua história. A escolha da página para figurar como capa revela preocupação estética e demonstra cuidado, já que a imagem usada é bonita, criativa e colorida. Outro ponto importante a ser destacado é o quanto a participante modificou o *layout* básico “extraterrestre”, para construir um cenário adequado à sua narrativa, que trata das



**Conjunto 2**

supostas aparições de extraterrestres nos monólitos da cidade de Quixadá e de três moradores da cidade que buscaram observar tais aparições. Na capa, foram escolhidos um plano de fundo de cor azul e uma imagem coerente, que marca o momento da aparição dos alienígenas na cidade.



Capa 16

Na construção da capa 17 (abaixo), o sujeito escolheu uma página que estava relacionada ao título da narrativa, “Estranho vai à escola”, selecionando uma imagem coerente, que corresponde à página em que o ET chega à escola, conforme expressa no título. A imagem utilizada como capa permite uma antecipação do conteúdo da narrativa. Foi usada uma fonte de cor branca e de tamanho médio, inserida sobre um plano de fundo de cor azul.



Capa 17

Também destacamos que o título da narrativa se relaciona com o assunto da composição. A narrativa trata da ida de um ET chamado Estranho Junior à escola, onde é questionado sobre porque é laranja, enquanto todos os outros estudantes eram verdes.

A respeito dos resultados parciais relativos à

composição de capas a partir do *layout* “extraterrestre”, consideramos importante afirmar que, das 8 capas produzidas, 7 apresentaram a primeira página da narrativa como capa do livro eletrônico; apenas 1 apresentou outra das páginas, que não primeira.

Entretanto, apesar de não terem se preocupado em trabalhar a capa, a escolha de uma das páginas da narrativa como capa, muitas vezes, foi adequada.

### CONSIDERAÇÕES SOBRE AS CAPAS PRODUZIDAS SEM UM LAYOUT PRÉ-DEFINIDO

Antes de comentar a respeito da composição dessas capas, consideramos relevante explicar que compor narrativas com tema livre corresponde a produzir histórias sem um *layout* pré-definido na ferramenta *StoryJumper*. Foram produzidas 5 narrativas a partir do tema livre, conforme podemos observar no Conjunto 3:



Capa 19



Capa 20



Capa 21



Capa 22

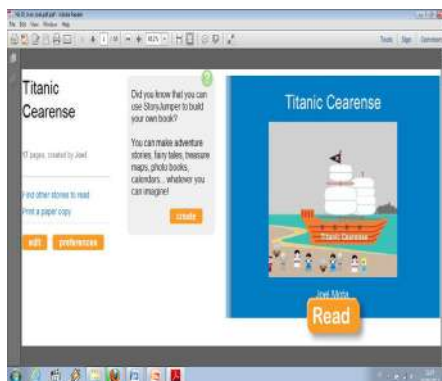


Capa 23

### Conjunto 2

Na composição da capa 19 (abaixo), a disposição das imagens e a escolha do título da narrativa, “Titanic

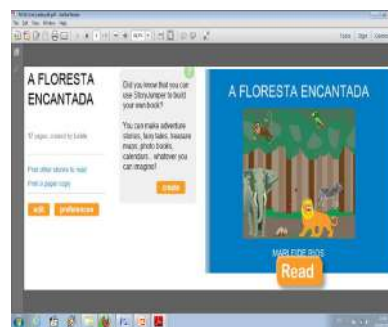
Cearense”, permitem uma antecipação do que será tratado na história. A imagem utilizada na capa se relaciona com o título da história, representando o momento em que os passageiros vão embarcar no Titanic Cearense. O autor usou uma fonte de tamanho médio e de cor branca e um plano de fundo azul.



Capa 19

A escolha do título foi coerente. O tema dessa narrativa é uma viagem feita pelos torcedores do Ceará até a Bahia, a bordo do *Titanic Cearense*, tendo, como personagens principais, Raimundo Jack e Rose Francisca. O navio colide com uma barragem, mas, como havia muitas jangadas disponíveis, os torcedores se salvam e assistem à esperada partida entre o Ceará e o Bahia. Observa-se que o autor da narrativa remixou e resignificou o enredo e as imagens do filme *Titanic*. Na narrativa que criou, os torcedores cearenses conseguem chegar ao seu destino, ao contrário dos passageiros do *Titanic*, que apresentou um final trágico.

Em relação à capa 20 (abaixo), a disposição dos diversos animais que dela constam é um recurso que atrai o leitor e denota sensibilidade estética. Também identificamos um cuidado na disposição desses elementos, além de uma escolha adequada da imagem, representando os animais que habitam a floresta encantada, havendo, assim, uma relação entre a imagem selecionada para figurar como capa e o título da narrativa. O sujeito escolheu uma fonte de cor branca e de tamanho médio para o título, expresso em caixa alta, e uma cor azul para o plano de fundo da página.



Capa 20

Consideramos a escolha do título coerente. A narrativa tem como tema uma floresta encantada, que foi ameaçada pela chegada de homens que queriam vender os animais e destruir a floresta, mas não conseguiram fazer isso, já que a fada madrinha tornou a floresta invisível e, assim, salvou os animais.

No que concerne às composições de capas sem um *layout* pré-definido na ferramenta *StoryJumper*, obtivemos os seguintes resultados: dos 5 (cinco) sujeitos, apenas 1 (um) utilizou uma das páginas que não fosse a primeira, como capa da narrativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação de capas para livros de histórias é um rico exercício de composição multimodal, que merece ser aprofundado empiricamente, para além deste estudo exploratório. Do ponto de vista pedagógico, essa prática ganha ainda mais relevo com as possibilidades de livre acesso oferecidas pela web 2.0, como é o caso do *StoryJumper*.

No estudo em foco, observamos o predomínio de um mesmo procedimento previsto na ferramenta para criar a capa: o uso de uma das páginas da narrativa, em geral a primeira. Isso foi observado nos três *layouts* analisados - “cavalo marinho”, “extraterrestre” e também nas capas compostas para narrativas com tema livre (sem *layout* disponibilizado na ferramenta).

A escolha automática da primeira página como capa, prevista no *StoryJumper*, além de ser uma limitação da ferramenta (não enfatiza a necessidade da composição da capa, embora exista um espaço específico para tal), pode revelar também que os sujeitos ainda não estejam atentos para a



possibilidade de compor capas originais para os livros eletrônicos em elaboração. Afinal, a prática de composição multimodal é uma experiência nova para o redator...

Através da composição das capas, observa-se que os estudantes mostraram habilidade na combinação de texto e imagens. Alguns deles foram bem sucedidos na integração desses dois sistemas de construção dos significados. Isso nos

leva a considerar que tivessem certo letramento visual, provavelmente adquirido intuitivamente nas atividades em rede. Como implicações pedagógicas para as novas formas de compor em telas digitais, diríamos que a escola precisaria reforçar o ensino da multimodalidade e, neste sentido, o *StoryJumper* constitui um recurso útil para a prática do gênero narrativa digital (*storytelling*).

## Referências

- CALLOW, J. Show me: Principles for assessing student's visual literacy. In: **The Reading Teacher**, Vol. 6, no. 18. Delaware-USA: International Reading Association (IRA), 2008, p. 616-626.
- GRIFFITH, P. Graphic Novels in the Secondary Classroom and School Libraries. In: **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, Vol. 54, no. 3. Delaware: International Reading Association (IRA), November 2010, p. 181-189.
- SNYDER, I. Antes, agora, adiante: hipertexto, letramento e mudança. (Then, now, next: hipertext, literacy and change.) **Educação em Revista**, Vol 26, nº 3. Belo Horizonte, dez. 2010.
- VIEIRA, I. L. e MORAES, R. M. A. Usos da Web 2 no Ensino da Escrita e Letramentos Digitais: Uma seleção de recursos. **Revista Eletrônica EducaOnline**, Vol 5, no. 1 Janeiro/Abril, 2011. Rio de Janeiro: UFRJ-LATEC/Núcleo de Pesquisas LingNet. Disponível em < <http://www.latec.ufrj.br/revistas/index.php?journal=educaonline&page=article&op=view&path%5B%5D=89>> Acesso em: 31-07-2011
- VIEIRA, I. L. **Narrativas Digitais: Descrição e Aplicações**. Projeto de Pesquisa. Fortaleza: UECE, 2011, 12 p.
- \_\_\_\_\_. **Grade de análise para narrativas hipermodais: Instrumento para o Estudo 1** do Projeto ESTELA "Narrativas Digitais: Descrição e Aplicações". Fortaleza: UECE, 01-03-2012.
- YOUNGS, S. e SERAFINI, F. Comprehension Strategies for Reading Historical Fiction Picturebooks. In: **The Reading Teacher**, Vol. 65, no. 2. Delaware: International Reading Association (IRA), October 2011, p. 120-124.
- StoryJumper* - <http://www.storyjumper.com>

## gt gêneros digitais, ensino e ferramentas digitais

# Aspectos conteudísticos e contextuais do gênero sms

Júlio César Ferreira Firmino  
Universidade Estadual do Ceará

Dr<sup>a</sup>. Iúta Lerche Vieira  
Universidade Estadual do Ceará

### RESUMO

Pessoas com inclinações ao espírito gregário muito têm a se favorecer, especialmente agora, quando esta apetência pode ser facilitada pelas novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC), sobretudo por aquelas de baixo custo, acessíveis e de simples manuseio (BATTISTINI *et al.*, 2010). Os telefones móveis se encaixam com precisão nas características sobreditas e dentre as funções disponíveis no sistema celular, o serviço de mensagens curtas (SMS – *Short Message Service*) nos parece emblemático nestes novéis tempos de uma comunicação interpessoal fundada no tripé economia, aquisição e usabilidade (SMOREDA & THOMAS, 2001). A partir dos quadros teóricos expostos especialmente por Marcuschi (2001, 2002, 2004, 2006, 2008), além de Anstey & Bull (2006), Ling *et al.* (2005), Höflich & Gebhardt (2005); Crystal (2008a, 2008b) e Green & Haddon (2009) intentamos, partindo-se de uma pesquisa bibliográfica (MARCONI & LAKATOS, 2003), caracterizar as mensagens escritas mediadas por celulares como um gênero textual emergente no contexto digital interpessoal, posto que, para além deste fim, tais mensagens podem ser usadas em aplicações comerciais diversas, tais como: serviços de informação interativa, entretenimento e baseados em localização (BROWN *et al.*, 2007). Exploramos, então, os aspectos conteudísticos e contextuais do gênero SMS. Em relação ao conteúdo, podemos salientar como principais características: trocas de informações e de notícias; coordenação de encontros e ações futuras (*flash mobbing*); entretenimento; propaganda; cumprimentos e saudações (função fática); participação em eventos; arte; escapismo e expressão de sentimentos. Do ponto de vista do contexto, isto é, das condições de adequação genérica (Marcuschi, 2002), as mensagens têm como propriedades: gênese fundada em audiência predominantemente jovem; controle mútuo (autor-destinatário) do gênero; compartilhamento opcional dos participantes no contexto de produção (presença conectada/co-presença); tempo de resposta (reciprocidade) mínimo; probabilidade de conversações simultâneas; baixo nível de deslocamento do remetente entre células; proximidade espacial entre correspondentes e atenção compartilhada com outras tarefas.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Estamos vivendo um momento único (CRYSTAL, 2008b)<sup>1</sup> no qual os dispositivos dedicados à comunicação e à informação vêm se tornando cada vez mais presentes em nosso cotidiano, possibilitando práticas comunicativas inéditas (LING *et al.*, 2005, p. 82) e que exorbitam as funções básicas embarcadas em alguns destes equipamentos, muitos dos quais vêm se alterando a fim de adaptar-se às crescentes e urgentes exigências sociais<sup>2</sup>.

Tome-se, como exemplo concreto, o caso da telefonia móvel que veio sendo transmutada a partir de meados da década de 1990 quando um simples e desprezioso sistema de troca de informações através de mensagens textuais curtas assomou ao posto de função mais utilizada pelos jovens para suas comunicações interpessoais (GRINTER & ELDRIDGE, 2001, p. 220; LING *et al.*, 2005, p. 75), nomeadamente, os SMS<sup>3</sup> (*Short Message Service*).

A maciça adoção deste aparato tecnológico (telefone móvel) e de uma de suas inúmeras funções interativas (*texting*)<sup>4</sup> aliados ao processo de domesticação deste instrumental (HADDON,

1 - O pesquisador norte-irlandês afirma que raros são os marcos históricos os quais podem ser considerados revolucionários, especialmente em termos de linguagem, apontando ser o período atual tão renovador quanto o da invenção da escrita.

2 - Tais exigências também recaem sobre o papel do professor, uma vez que de acordo com Anstey & Bull (2006, p. 19), nossa principal função docente é auxiliar os alunos no desenvolvimento de suas capacidades em produzir, ler e interpretar a linguagem falada, bem como textos impressos e multimidiáticos, isto é, propiciar espaços para multiletramentos, inclusive, os letramentos envolvidos na produção e recepção de SMS.

3 - No presente trabalho, utilizamos como sinônimos os vocábulos: SMS, torpedo, mensagem curta de texto e *texting*. Por definição, *texting* "refere-se à transmissão de textos entre aparelhos telefônicos móveis. A maior parte destas mensagens envolve um SMS de pessoa a pessoa, com os interlocutores a se conhecer mutuamente, embora o *texting* possa também envolver a comunicação a partir de um serviço de mensagens" (FARINA & LYDDY, 2011, p. 145).

4 - Além das denominações apresentadas na nota de rodapé número 3, podemos encontrar as seguintes designações: *short messaging*, *short mail*, *person-to-person messaging*, *mobile messaging*, *wireless messaging*, *text messaging*, *txtng* (CRYSTAL, 2008a, p. 6).

Aspectos conteudísticos e contextuais do gênero sms

2001), coloca as mensagens curtas<sup>5</sup> como um promissor objeto de investigação linguística<sup>6</sup>, pois a massificação do dispositivo vem diluindo barreiras econômicas, etárias e de gênero, colocando por terra o estereótipo de um uso efetuado por jovens de um bom poder aquisitivo e do sexo masculino<sup>7</sup>.

## 1. REFERENCIAL TEÓRICO

À medida que os aparatos técnicos evoluem e avançam em importância e em presença em nosso cotidiano (LING *et al.*, 2005, p. 78), não parece suficiente encarar as novas tecnologias da informação e da

5 - Os SMS eram notáveis, até recentemente, por sua capacidade limitada a 160 caracteres por mensagem, muito embora os telefones mais modernos já tenham abstraído tais limites, pois desconstruem e recombina automaticamente a mensagem que venha exceder tal divisa, o que provoca uma experiência sem "emendas" para o usuário, visto que este não deve se preocupar em como executar a partição da mensagem (BATESTINI *et al.*, 2010, p. 237). O aspecto com o qual o usuário terá, ainda, de lidar é com o do impacto financeiro, visto que o seccionamento da mensagem implicará nos custos adicionais com o excedente aos 160 caracteres por SMS.

6 - Buscamos, em nível local, colocar os estudos do *texting* no centro de nossas investigações carreadas no PosLA-UECE, no intuito de harmonizar as pesquisas em língua estrangeira com nossas idiosincrasias, aquiescendo ao alerta, ao se referir à cultura móvel, da professora e pesquisadora Mizuko Ito: "uma complexa alquimia de fatores tecnológicos, sociais, culturais e econômicos os quais tornam difícil uma transplantação completa" (*apud* BARON, 2008, p. 134).

7 - Os números na Europa já apontam para esta tendência na qual não há uma diferença significativa entre gêneros, jovens de ambos os sexos a usar os SMS na mesma proporção, bem como também não há diferença entre os níveis educacionais. Desta maneira, o *texting* vem provando ser, em grande medida, democrático (SMOREDA & THOMAS, 2001, p. 1; BARON, 2008, p.129). Até recentemente no Ceará, alguém que ousasse atender uma chamada telefônica dentro de um ônibus era tido como esnobe, pois os preços dos aparelhos e dos serviços eram tão elevados que muitos passageiros se sentiam envergonhados em serem usuários do sistema de transporte público e de portarem um telefone celular, como se as duas realidades não pudessem ser coincidentes. Situação bastante diversa da que experimentamos na atualidade quando, literalmente, quase todos os ocupantes conversam abertamente e em elevado tom de voz, expondo, inclusive, histórias e fatos de sua vida privada.

comunicação (TICs) a partir de um viés exclusivamente técnico, exorbitando seu papel informativo, dado que, ao menos nos estudos linguísticos, deva ser nossa preocupação analisar os fenômenos que propiciem uma melhor compreensão mútua, entendendo que “a função mais importante da língua não é a informacional e sim a de inserir os indivíduos em contextos sócio-históricos e permitir que se entendam” (MARCUSCHI, 2008, p. 67), o que parece harmonizar-se com as metas centrais dos SMS.

Percebemos, assim, a importância do gênero textual SMS<sup>8</sup>, o qual pode ser enquadrado como um dos inúmeros “textos materializados em situações comunicativas recorrentes”. Além do que “os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária<sup>9</sup> e que apresentam padrões sócio-comunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (*op. cit.*, p. 155).

Existem, certamente, gêneros de há bastante estabelecidos (as cartas pessoais, por exemplo), os quais tendem a apresentar um menor grau de dificuldade, pois o escritor segue, rotineira e cuidadosamente, um uso mais planejado, mantendo-se estritamente dentro dos limites genéricos.

No caso dos gêneros digitais emergentes, porém,

8 - Para Ling *et al.* (2005, p. 78-79), o SMS já se estabeleceu, claramente, como um meio de comunicação, incluindo-se mensagens de coordenação, mensagens de entretenimento e mensagens informativas.

9 - As mensagens de texto despontam como um dos gêneros de maior utilização pela sociedade (notadamente os jovens), *vide* os números de 2010 que apontavam para 6,1 de trilhões de mensagens enviadas mundialmente, com uma média de 200 mil SMS por segundo (disponível em: <http://economia.estadao.com.br/noticias/economia,cerca-de-200-mil-sms-sao-enviados-por-segundo-no-mundo-diz-onu,39530,0.htm> Acesso em: 28, out., 2012). Battestini *et al.* relatam que em uma década o número de mensagens enviadas pulou de 12 milhões para 135 bilhões ao mês (2010, p. 229). Em 2005, eram 8,8 milhões de mensagens na Noruega, para uma população de 4,5 milhões de habitantes (LING *et al.*, 2005, p. 77).

estes “parecem projeções ou ‘transmutações’ de outros como suas contrapartes prévias” (MARCUSCHI, 2008, p. 202). Por sua recentidade, o *texting* (especialmente o de caráter amistoso e interpessoal)<sup>10</sup> ainda não possui (se é que possuirá) um cânone a ser seguido, embora devamos ter em mente que, enquanto gênero, “sua estabilidade é relativa ao momento histórico-social em que surge e circula (COUTINHO, 2004, p. 35-37<sup>11</sup> *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 84), e nesse íterim é que devemos reinterpretar as regras (...) sendo capazes de colocar a comunicação em um contexto geral (LING *et al.*, 2005, p. 81).

Logo, novos gêneros, como o *texting*, advindos das novas TICs, merecem atenção por parte dos pesquisadores, visto que, de acordo com Marcuschi (*op. cit.*, p. 200), são relevantes em, ao menos, quatro aspectos (grifos nossos):

- a. **São gêneros em franco desenvolvimento e fase de fixação com uso cada vez mais generalizado;**
- b. **Apresentam peculiaridades formais próprias**, não obstante terem contrapartes em gêneros prévios<sup>12</sup>;
- c. Oferecem a possibilidade de se **rever alguns conceitos tradicionais a respeito da textualidade;**
- d. **Mudam sensivelmente nossa relação com a oralidade e a escrita**, o que nos obriga a repensá-la.

A fim de investigar algumas das características

10 - Vale lembrar que os torpedos podem ser usados em aplicações comerciais diversas, tais como: serviços de informação interativa, entretenimento e baseados em localização (BROWN *et al.*, 2007).

11 - COUTINHO, A. Schematisation (discursive) et disposition (textuelle). In: ADAM, J.-M.; GRIZE, J.-B. & BOUACHA, M.A. (Orgs). **Texte et discours: catégories pour l'analyse**. Dijon: Editions Universitaires de Dijon, 2004, p. 29-42.

12 - A comunicação através de novos sistemas de mediação, necessariamente, apóia-se em elementos de gêneros pré-estabelecidos, ou por outras palavras, gêneros emergentes podem adotar porções de outros gêneros, entrelaçando-as a práticas comunicativas já instituídas (LING *et al.*, 2005, p. 81).

do gênero *texting*, realizamos uma investigação bibliográfica, dando especial atenção aos conteúdos e aos contextos de circulação das mensagens escritas e enviadas através de telefones celulares.

Destarte, entendemos por contexto “as relações que se estabelecem entre o texto e sua situacionalidade ou inserção cultural, social, histórica e cognitiva”, além do que o contexto situacional não está restrito à “situação física ou o entorno físico, empírico e imediato”, devendo este ser observado *lato sensu*, uma vez que envolve, além das condições imediatas e cognitivas, “os enquadres sociais, culturais, históricos e todos os demais que porventura possam entrar em questão num dado momento do processo discursivo” (MARCUSCHI, 2008, p. 87).

## 2. METODOLOGIA

Optamos pela pesquisa bibliográfica, entendida como aquela que abrange a “bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo”, dado que ela pode oferecer “meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente (MARCONI & LAKATOS, 2003, p. 183), visto que ainda vivemos em um período de consolidação das práticas discursivas ligadas às mensagens escritas via telefones móveis, uma vez que os SMS podem ser considerados como gêneros digitais emergentes.

Selecionamos, dentre o material disponível, ocorrências e exemplos de práticas relatadas em língua estrangeira e que podem ser confrontadas com nossas realidades locais a fim de determinar se tais episódios são passíveis de confirmação ou não são aplicáveis à cultura de escrita móvel nativa.

## 3. CONTEÚDOS

Selecionamos, dentre os vários conteúdos<sup>13</sup> citados

13 - Sob o presente rótulo, reúne-se o que se diz aliado à sua funcionalidade, uma vez que há um cruzamento entre estes dois aspectos, vide, por exemplo, a taxonomia estabelecida por GOUMI, A., VOLCKAERT-LEGRIER, O., BERT-ERBOUL, A. & BERNICOT, J. **SMS length and function: a comparative study of 13 to 18 year-old girls and boys.** *European Review of Applied Psychology*, 61(4), p. 175-184, 2011.

Aspectos conteudísticos e contextuais do gênero sms

nas fontes documentais em análise, aqueles que de forma mais recorrente aparecem junto aos autores em língua estrangeira. Arrolamos as principais ocorrências, seguidas de breves comentários ilustrativos, uma vez que há uma ética popular associada ao uso dos *texting*, além do que há conteúdos mais apropriados para as mensagens, sendo que o uso dos SMS parece aceitável em certas situações e inapropriado em outras (LING *et al.*, p. 88)<sup>14</sup>.

**a) Trocas de informações e de notícias** - Battestini *et al.* (2010, p. 234) relatam que notícias acerca da localização do remetente e da busca de informações sobre a localização do destinatário são bastante comuns ao gênero, incluindo-se a atualização de seu *status* em mídias sociais<sup>15</sup>, além do desenrolar de eventos esportivos com divulgação de placares e lances. Ling *et al.* (2005, p. 83) apontam que 10% das mensagens coletadas estariam relacionadas a notícias e informações;

**b) Coordenação de encontros e ações futuras (flash mobbing)** - Battestini *et al.* (2010, p. 233) reconhecem que estes planejamentos respondem por quase um terço das conversações conduzidas via SMS, especialmente devido à natureza de “peso-leve” da mensagem, sendo a coordenação um uso popular de envio alternado de mensagens. Ling *et al.* (2005, p. 83, 85) apontam em suas pesquisas que 23% das mensagens se encaixam nesta categoria, sendo que a coordenação de encontros é,

14 - Embora culturalmente sensível (BARON, 2008, p. 130), parece que não estamos diante de um “vale-tudo” quando tratamos de mensagens curtas via telefones móveis, pois, somente a guisa de exemplificação, considera-se inapropriado o envio de um SMS como forma de parabenizar alguém na data de seu aniversário, sendo a mensagem considerada muito impessoal para esta situação ou inautêntica (LING *et al.*, 2005, p. 89).

15 - Há uma tendência de um uso cada vez maior do SMS como mediador entre várias mídias, às vezes como apoio, outras, como adequação às situações nas quais, por exemplo, os interaguintes não podem mais permanecer *online* (BATESTINI *et al.*, 2010, p. 234), tornando-se um canal alternativo de comunicação. Devido à pluralidade de dispositivos à disposição dos jovens, estes devem selecionar através de diferentes tecnologias, como e quando irão estabelecer tais conversações, por exemplo, enviando SMS a fim de combinar que irão se falar ao telefone fixo, de mensagens instantâneas ou em conversações face a face (GRINTER & ELDRIDGE, 2001, p.227).

provavelmente, um dos temas mais comuns às mensagens. Porcentagem bastante similar (26%) foi identificada por Grinter & Eldridge (2001, p. 228). Os SMS revolucionaram os preparativos para encontros nos espaços urbanos<sup>16</sup> (ITO, 2003, p. 1), fornecendo uma sensação de um contato quase contínuo (*always on*) (BARON, 2008);

**c) Entretenimento** – Um dos usos que vêm se popularizando é o envio de mensagens do tipo “corrente”, as quais são mensagens impessoais, muitas delas sem uma autoria explícita, que guardam um tom bem-humorado. Podem ter uma feição de pirâmide (ardis que tentam espalhar uma mensagem ou a compra/venda de um produto/serviço de forma viral) ou de uma piada, cuja finalidade é socializar (manter os laços de amizade) e entreter (LING *et al.*, 2005, p. 85);

**d) Propaganda** – Para ficarmos restritos a apenas um exemplo, lembremos da última campanha eleitoral ocorrida para a escolha dos novos prefeitos e vereadores na qual os SMS foram utilizados por inúmeros candidatos (e seus correligionários, obviamente) a fim de influenciar na decisão dos eleitores, pois como lembra Crystal, na política, por exemplo, as mensagens de texto vêm sendo usadas como um meio eficiente de se chamar atenção de membros de um partido, de ativistas e da população em geral para um determinado assunto (2008a, p. 117);

**e) Cumprimentos e saudações (função fática)** – Especialmente quando pensamos em amigos mais íntimos, pode haver uma consciência e uma preocupação contínua e crescente a respeito do outro quando se utiliza o *texting* enquanto pequenos mimos, reforçando a função fática da língua, isto é, manter o contato e testar continuamente o canal de comunicação (GREEN & HADDON, 2008, p. 48);

**f) Participação em eventos** – As mensagens de texto vêm sendo utilizadas a fim de alcançar usuários que estariam a ignorar certos eventos, tais como os que aconteceram em Madri no ano de 2004, quando

16 - Ling & Yttri (1999) denominam esta estratégia de hiper-coordenação, isto é, uma prática de frequentemente visitar e revisar arranjos feitos com os outros utilizando o telefone celular (*apud* GRINTER & ELDRIDGE, 2001, p. 228).

milhares de SMS foram enviados comunicando os acontecimentos terroristas e que tinham como fechamento a expressão “*pasalo*”, isto é, passe-o adiante (CRYSTAL, 2008a, p. 117), o que também já fora experimentado quando dos ataques de 11 de setembro de 2001 ao World Trade Center, em Nova Iorque nos Estados Unidos, nos quais esforços de salvamento e resgate foram auxiliados pelo *texting* (LING, 2004, p. 46);

**g) Arte** – Há uma grande quantidade de páginas na internet dedicadas a poemas baseados em SMS (LING *et al.*, 2005, p. 81) e que, provavelmente venham reverberando em outras mídias, visto que, já no ano de 2001, o renomado periódico britânico *The Guardian* tenha proposto uma competição de poemas baseados em SMS, cuja exigência mais notável era a de escrever um poema dentro do limite de 160 caracteres. Na ocasião, 7500 inscrições foram realizadas (CRYSTAL, 2008a, p. 14);

**h) Escapismo** – Tentar escapar à solidão é referido por grande parte dos usuários (40%, em média) como um dos motivos pelos quais utilizam os SMS (“porque ele me faz sentir menos sozinho”) (BATTESTINI *et al.*, 2010, p. 232). Em meio a uma multidão, podemos ainda ter a sensação de estarmos sozinhos, como, por exemplo, quando entramos em um grande auditório para uma conferência, servindo o SMS para localizar algum conhecido a fim de sentarmos próximos a ele ou na sua vizinhança (ITO, 2003, p. 3), ou então, mesmo sozinhos em um ambiente estranho, os usuários podem estar em contatos sociais, na tentativa de arranjar um encontro, compartilhar alguma informação ou apenas matar o tempo (*ibidem*);

**i) Expressão de sentimentos** – A expressão de sentimentos responde por boa parte das conversações via SMS (15,3%), em especial quando se trata de relacionamentos (envolvendo focos sobre outras pessoas; mensagens do tipo “... estive pensando em você...”; discussões mais profundas acerca do relacionamento), observam-se, também, brigas e rompimentos de relacionamento entre namorados. A maior troca de turnos comunicativos relatada teve 108

mensagens, em um período de 3 horas e 39 minutos (BATESTINI *et al.*, 2010, p. 233). Na Escandinávia (como provavelmente em outras partes do mundo), certas mensagens produzidas geralmente na madrugada enquanto o emissor encontrava-se ébrio, são compostas de maneira impulsiva expondo fatos e sentimentos que melhor seriam se fossem silenciados (LING *et al.*, 2005, p. 80).

#### 4. CONTEXTOS

Como estamos diante de um novo meio de comunicação a concretizar novas práticas comunicativas, parece-nos razoável estabelecer os prováveis contextos a partir dos quais os interaguintes vêm elegendo como os mais adequados, além de relacionarmos os usos mais recorrentes para os SMS.

**a) Gênese fundada em audiência predominantemente jovem** – Os SMS são vistos, pelos próprios jovens, como um tipo de comunicação adolescente, pois, de fato, foram os adolescentes a primeiro moldar o uso do SMS a suas necessidades (LING *et al.*, 2005, p. 88). De início, de forma propositada, os jovens se protegiam da interferência da vigilância dos pais utilizando os SMS, fazendo com que, posteriormente, a tecnologia fosse vista como imprópria para estabelecer uma conversa entre pais e filhos (*idem*). Grinter & Eldridge (2001, p. 220-221) explicam esta preferência através da chegada dos sistemas pré-pagos (custos administráveis em tempo real e créditos que podem ser adquiridos em quase todos os lugares) e porque as mensagens são rápidas, baratas e fáceis de usar<sup>17</sup>;

**b) Controle mútuo (autor-destinatário) do gênero, ou tipificação recíproca de ações habituais** – Ambos, emissor e destinatário, possuem

17 - O que para muitos se apresenta como uma barreira, os jovens afirmam que cresceram utilizando esta interface e que ela adaptou-se às suas necessidades. Uma interface conhecida intuitivamente, ao menos quando se leva em conta o sistema de inserção textual (GRINTER & ELDRIDGE, 2001, p. 230).

um senso geral do que se deva incluir na comunicação, como as mensagens devam ser enviadas e recebidas, além do contexto no qual os eventos comunicativos devem figurar, estando aptos a atender às expectativas do outro, de quando e como a comunicação é alcançada, sendo que os interaguintes possuem um largo entendimento de como a mensagem deva ser interpretada e como reagir quando de seu recebimento (LING *et al.*, 2005, p. 76, 84), embora haja um período de adaptação à tecnologia (*op. cit.*, p. 81).

**c) Compartilhamento opcional dos participantes no contexto de produção (presença conectada/co-presença)** – No passado a co-presença física, em geral, servia para definir quem estaria interativa e socialmente em condições de responder a uma provocação, ao passo que na atualidade os telefones móveis redimensionaram tal realidade e, mesmo distantes, todos estamos sempre, ao menos em teoria, socialmente co-presentes e o “lugar” vem se tornando uma relação híbrida entre o contexto físico e o contexto co-presencial sem fio (ITO, 2003, p. 1);

**d) Tempo de resposta (reciprocidade) mínimo** – Tal como em uma carta ou e-mail (meios de comunicação escritos), os SMS também operam sob uma condição de atraso de fase, embora para o *texting* o *delay* entre a transmissão e o recebimento da mensagem seja diminuto (HÖFLICH & GEBHARDT, 2005, p. 11), fazendo com que as respostas a determinados questionamentos sejam gestadas em semelhante velocidade, ao menos como é requerido por parte dos emissores das mensagens (GREEN & HADDON, 2008, p. 45);

**e) Probabilidade de conversações simultâneas** - Battestini *et al.* (2010, p. 233) afirmam que, em suas investigações, foram verificadas até 9 conversações simultâneas entre os participantes, mesmo reconhecendo que a interface não suporta explicitamente múltiplas conversações<sup>18</sup>, sendo definidas como duas ou mais conversas que se

18 - Devemos ainda salientar que, contrariamente ao que ocorre nos diálogos face a face, as conversas podem ser compartilhadas e irradiadas até com certa facilidade (LING *et al.*, 2005, p. 87).

sobrepõe em um dado momento, mesmo restringidos ao tamanho da tela que permite apenas a visualização de uma mensagem por vez;

**f) Baixo nível de deslocamento do remetente entre células** – Mesmo o dispositivo sendo rotulado como “móvel”, grande parte das mensagens (87%) no ato de sua composição ficam restritas à área de cobertura de uma única célula, ou seja, não ocorrem trocas de células enquanto se mantém uma conversação (Battestini *et al.*, 2010, p. 236-237), porquanto não se possa assegurar o caráter estacionário no ato de compor a mensagem, pois estes micro-deslocamentos não são detectados de forma mais acurada pelos sistemas de rastreamento.

**g) Proximidade espacial entre os correspondentes** – Assim como nas interações face a face e nas chamadas telefônicas, as mensagens curtas via telefones móveis estão concentradas na área geográfica que circunda o usuário, ao passo que outros contatos escritos, tais como e-mail e cartas, seriam recorrentes em áreas mais dispersas<sup>19</sup> (SMOREDA & THOMAS, 2001, p. 3). Mensagens curtas através de telefones móveis também são utilizadas para se contatar alguém fora do campo de visão, ou quando o contato via voz se torna inoportuno ou impossível, como, por exemplo, durante uma exposição em sala de aula (ITO, 2003, p. 2).

**h) Atenção compartilhada com outras tarefas** – Não são irrelevantes os relatos apontando não haver reservas sobre o estabelecimento de um contato via SMS, mesmo estando o escritor a conversar com amigos, ao passo que um contato através de uma chamada telefônica demandaria um pequeno pedido de desculpas antes de sua concretização (ITO, 2003, p. 2) ou ainda alternando-se atenção entre o conteúdo exposto em sala de aula e a digitação de um SMS (*ibidem*). Há casos verdadeiramente surpreendentes,

19 - Geograficamente, os SMS são mais frequentes em grandes cidades, fato que se explica pela difusão espacial da inovação técnica que começa nos sistemas urbanos metropolitanos para finalmente chegar às zonas mais periféricas, tendência conhecida como “difusão hierárquica” (SMOREDA & THOMAS, 2001, p. 4).

como o relatado por Grinter & Eldridge, no qual um usuário disse ter enviado uma mensagem enquanto andava de bicicleta (2001, p. 226).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como gênero digital emergente, usado, sobretudo, na comunicação interpessoal na qual remetente e destinatário devem estar minimamente em sintonia, as mensagens textuais curtas enviadas por telefones móveis carecem de estudos mais extensíveis, especialmente em virtude de sua recente e acelerada adoção por parte, não apenas dos jovens, mas por grande parcela dos usuários da telefonia celular e cuja taxonomia ainda necessita de exemplos e estudos mais abrangentes em língua portuguesa.

Acreditamos, tal como Marcuschi, que “não se pode produzir nem entender um texto considerando apenas a linguagem” (2008, p. 87), pois as práticas comunicativas e sua materialização textual não se dão no vácuo, sendo que olhar para apenas um dos constituintes deste processo comunicativo pode levar o pesquisador a abordagens incompletas e tendenciosas.

Corroboramos, finalmente, com o exposto por Ling *et al* (2005, p. 80, 82), ao ressaltarem que precisamos ter um senso do estado atual dos gêneros a fim de entendermos seus processos contínuos de crescimento, deslocamento e mudança, além de sermos testemunhas oculares do estabelecimento e da cristalização de determinadas práticas.



## Referências

- ANSTEY, Michèle & BULL, Geoff. Defining multiliteracies (cap. 2). In Teaching and learning multiliteracies: Changing times, changing literacies. Kensington Gardens Australia/Newark-DE-USA: Australian Literacy Educator's Association/International Reading Association, 2006, p.19-55.
- BARON, Naomi S. **Always on: language in an online and mobile world**. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- BATTESTINI, A., SETLUR, V. & SOHN, T. A large scale study of text-messaging use. In Proceedings of mobile HCI, Lisboa, 2010, p. 229–238.
- CRYSTAL, David. **Language and the internet**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- CRYSTAL, David. **Texting: The Gr8 Db8**. New York: Oxford University Press, 2008a.
- CRYSTAL, David. **El lenguaje, las lenguas e internet**. 17, jun., 2008. 2008b. Disponível em: [http://www.euskara.euskadi.net/r59-bpeduki/es/contenidos/informacion/artik25\\_1\\_crystal\\_08\\_06/es\\_crystal/adjuntos/David-Crystal-cas.pdf](http://www.euskara.euskadi.net/r59-bpeduki/es/contenidos/informacion/artik25_1_crystal_08_06/es_crystal/adjuntos/David-Crystal-cas.pdf) Acesso em 07, ago., 2012.
- FARINA, Francesca & LYDDY, Fiona. The Language of Text Messaging: “Linguistic Ruin” or Resource? The Irish Psychologist Volume 37, Issue 6, April 2011.
- GREEN, Nicola & HADDON, Leslie. **Mobile communications: an introduction to new media**. Oxford: Berg, 2009.
- GRINTER, R. E. & ELDRIDGE, M. ‘y do tngrs luv 2 txt msg?’, in W. Prinz, M. Jarke, Y. Rogers, K. Schmidt and V. Wulf (eds.): Proceedings of the Seventh European Conference on Computer-Supported Cooperative Work ECSCW '01, Bonn: Kluwer Academic Publishers, 2001, p. 219-238.
- HADDON, Leslie. **Domestication and mobile telephony**. Paper presented at the conference ‘Machines that Become Us’ Rutgers University, New Jersey, US, 18th-19th April 2001.
- HÖFLICH, Joachim R. & GEBHARDT, Julian. Changing cultures of written communication: Letter – E-mail – SMS. In: HARPER, Richard; PALEN, Leysia & TAYLOR, Alex. The inside text: Social, Cultural and Design Perspectives on SMS. Dordrecht: Springer, 2005. cap. 1, p. 9-31.
- ITO, Mizuko. **Mobiles and the appropriation of place**. Receiver magazine, 8, 2003. Disponível em: [www.receiver.vodafone.com](http://www.receiver.vodafone.com). Acesso em: 23, ago., 2012.
- LING, Rich. **The mobile connection: the cell phone's impact on society**. San Francisco: Elsevier, 2004.
- LING, Richard; JULSRUD, Tom & YTTRI, Birgitte. Nascent communication genres within SMS and SMS. In: HARPER, Richard; PALEN, Leysia & TAYLOR, Alex. The inside text: Social, Cultural and Design Perspectives on SMS. Dordrecht: Springer, 2005. cap. 4, p. 75-100.
- LING, Rich & YTTRI, Birgitte. Nobody sits at home and waits for the telephone to ring: Micro and hyper-coordination through the use of the mobile phone. Report No. 30/99, Telenor Research and Development, Oslo, 1999.
- MARCONI, Marina de Andrade & LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.
- MARCUSCHI, Luis Antônio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- PORATH, S. Text messaging and Teenagers: A review of the literature. Journal of the Research Center for Educational Technology. 7 (2), 2011, p. 86-99.
- SMOREDA, Zibgniew & THOMAS, Frank. **Use of SMS in Europe**. 2001. Disponível em: [http://archive.eurescom.eu/~ftproot/web-deliverables/public/P900-series/P903/sms\\_use/w1-sms.html](http://archive.eurescom.eu/~ftproot/web-deliverables/public/P900-series/P903/sms_use/w1-sms.html). Acesso em: 10, sep., 2012.

## gt gêneros digitais, ensino e ferramentas digitais

# Os repositórios institucionais como ferramenta de suporte às práticas educativas

Karla Meneses Farias

Universidade Federal de Pernambuco

Aureliana Lopes de Lacerda Tavares

Universidade Federal de Pernambuco

Pedro Manoel da Silva

Universidade Federal de Pernambuco

### RESUMO

Este estudo objetiva analisar a importância da utilização dos repositórios institucionais como ferramentas que propiciam as práticas educativas. Os repositórios surgem como alternativas para a agilização do processo de comunicação científica e a gestão e divulgação do conhecimento. Abordamos os aspectos relativos à inserção do uso das tecnologias da informação e da comunicação no contexto educacional, visando salientar a pertinência da utilização dos repositórios institucionais como instrumentos para a divulgação e comunicação das informações científicas nas universidades. Essas reflexões despertaram nosso interesse em empreender uma pesquisa acerca de qual seja a pertinência dos repositórios institucionais para o apoio às práticas educativas, e como ferramenta de acesso à informação científica produzidas nas universidades. No tocante a metodologia, esta se constitui de uma pesquisa de cunho exploratória e bibliográfica. Onde foi empreendido uma busca nos repositórios das Instituições de Ensino Superior do Nordeste, a fim de verificar a existência e os atributos destes. A partir dos dados coletados ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, podemos asseverar que os repositórios institucionais, embora sejam ferramentas importantes para a comunicação científica dos pares, ainda encontram-se com falhas e deficiências no tocante a legibilidade, a disseminação e a usabilidade, bem como, acabam por não contribuir efetivamente com as práticas educativas, dentre outros aspectos.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As transformações por que vem passando a sociedade contemporânea impõe a necessidade de ressignificação dos valores, das crenças e dos

costumes formulados, gerando assim, o rompimento dos paradigmas, para que, haja, dessa forma, o desenvolvimento tecnológico e científico. Dessa forma, o conhecimento e o acesso às tecnologias é fator preponderante para o desenvolvimento e a

construção de novos saberes, sendo praticamente impossível dissociar educação das tecnologias da informação e comunicação – (TICs) que de forma inevitável se fazem presente em todos os segmentos sociais e que repercutem no cotidiano dos indivíduos.

Nesse contexto, a informação também ganha espaço, posto que esta seja “conjuntos significantes com a competência e a intenção de gerar conhecimento nos indivíduos e na sociedade” (BARRETO, 1999, p. 03). Onde o objetivo da informação seja conforme assevera Le Coadic (1996, p. 05) “a apreensão de sentidos ou seres em sua significação, ou seja, continua sendo o conhecimento; e o meio é a transmissão do suporte, da estrutura”.

Nessa conjuntura, entra em cena a função educativa do bibliotecário ou profissional da informação, permeada pela questão da competência informacional e assistência aos usuários no tangente à utilização das tecnologias no processo de construção das práticas educativas. Compreende-se que há a necessidade eminente de que este profissional perpassa as várias áreas do conhecimento e contextos sociais, culturais, políticos e educativos. Assim, passando não apenas pela capacitação para a busca, a recuperação e o uso das informações especializadas. A função educativa vai além, deve se posicionar no cerne do cunho humanista das práticas do serviço de referência (SILVA, 2009), viabilizando as práticas educativas e a produção de saberes, sendo assim, o bibliotecário o mediador entre a informação e os usuários (pesquisadores, professores, servidores, alunos e demais comunidade acadêmica).

Com as TICs, as práticas educativas ganham uma inovadora e relevante aliada para a melhoria da educação. A reflexão sobre esta temática deve superar, contudo, as visões restritas e de senso comum, assim, compete a todos os profissionais da área de educação estabelecer as direções pedagógicas que estas tecnologias devem ter no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, corroboramos com Kenski (2007, p. 08) quando esta afirma que “as tecnologias são indispensáveis para a

educação, ou melhor, que educação e as tecnologias são indissociáveis”.

A utilização de ferramentas tecnológicas é essencial desde que inseridas de forma sistemática e coerente em cada realidade específica. Destacam-se, nesse contexto, os repositórios institucionais, visto que estes viabilizam de maneira rápida e eficaz a comunicação científica, possibilitando desta forma o acesso às informações e aos conhecimentos produzidos no âmbito universitário.

Os repositórios institucionais são tecnologias que vem a contribuir de forma efetiva para a consecução da organização de conhecimentos e sua difusão. Nesse sentido, compreendemos a importância do uso das tecnologias para o processo de ensino-aprendizagem, bem como a utilização de mecanismos que vislumbrem a comunicação científica.

Entretanto, não se pode perder de vista uma questão bem atual trazida à tona por Kenski (2007) - quem é o centro do processo educativo: o conhecimento, o aluno ou as tecnologias? Nesse sentido, formulamos a seguinte questão de investigação: Qual é a contribuição dos repositórios institucionais para o apoio as práticas educativas e para a comunicação científica das pesquisas e dos conhecimentos produzidos no âmbito das universidades?

As TICs devem ser compreendidas em toda a sua magnitude e semântica. Não devendo ser norteadas por uma visão cética nem otimista ao extremo. Pierre Lévy postula que “não há a informática em geral, nem essência congelada do computador, mas sim um campo de novas tecnologias intelectuais, aberto, conflituoso e parcialmente indeterminado. Nada está decidido a priori” (LÉVY, 1993, p. 09).

Dessa forma, entendemos que os repositórios institucionais são ferramentas importantes para a agilização da produção e da disseminação de conhecimentos. Entretanto, estes necessitam ser apresentados e divulgados com maior intensidade nas universidades. Assim têm-se como objetivo central desta pesquisa analisar a importância da utilização

dos repositórios institucionais como ferramentas que propiciam as práticas educativas e que geram a disseminação e a produção de conhecimentos no âmbito universitário.

## 1 COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLOGIA

Dentre as várias concepções de informação, ressaltamos aquelas que têm seu enfoque no aspecto funcional, em que tal função trabalha sobre a possibilidade de mudança do estado cognitivo dos indivíduos, ou seja, agregando significados e sentidos sobre as coisas. A informação deve ser vislumbrada como “um objeto de estudo de uma ciência, de uma tecnologia, e de uma ‘indústria de ponta’” (LE COADIC, 1996, p. 01).

Nos últimos anos, há uma crescente preocupação com a informação, vista que esta sintoniza as relações existentes no mundo. Possibilitando a geração de novos conhecimentos e tecnologias. Contudo, a informação para cada área do conhecimento ganha uma nova significação, sendo a ela atribuída uma função e sentidos diferentes, portanto, nesta abordagem salientamos o conceito de informação postulado por Wersig (1993): informação é conhecimento para ação, ou seja, ela é utilizada para a realização, concretização de uma dada função, no caso o estabelecimento da comunicação científica e a viabilização das práticas educativas.

É através deste processo de construção de significados e sentidos que é inerente aos homens, a partir dos quais constroem o seu repertório pessoal e coletivo de informações e de conhecimentos. A cada momento, os indivíduos estão criando categorias, classes, em contínuo processo de classificação e entendimento do mundo, estas informações vão sendo armazenadas em suas cognições e em determinadas circunstâncias e necessidades elas são acessadas para construir e sistematizar pensamentos que originam as comunicações e os fluxos informacionais (BARRETO, 2004).

Dentre as formas atuais de progresso tecnológico, salienta-se a internet, rede mundial de computadores

que possibilita a construção de ambientes de interação, produção de conhecimentos e novas formas de ensino e aprendizagem. A partir disso, Kenski (2007, p. 15) postula que

As tecnologias são tão antigas quanto à espécie humana. Na verdade, foram à engenhosidade humana, em todos os tempos que deu origem às mais diferenciadas tecnologias. O uso do raciocínio tem garantido ao homem um processo crescente de inovações. Os conhecimentos daí derivados, colocados em prática dão origem a diferentes equipamentos, instrumentos, recursos, produtos, processos, ferramentas, enfim, a tecnologias. Desde o início dos tempos, o domínio de determinados tipos de tecnologias, assim como o domínio de certas informações distinguem os seres humanos. Tecnologia é poder.

O *ciberespaço*, conforme postula Araújo (2007, p. 87), “configura hoje uma nova era, a Era da Informática, das múltiplas janelas, da hipertextualidade, do ‘diário digital’, de uma nova sociabilidade”. Tornando-se, portanto, inerente a todos os espaços da sociedade, inclusive na educação, que está se apropriando das possibilidades ofertadas pela internet, e pode vir a utilizá-la como instrumento metodológico, propiciando a criação de significados e sentidos relativos ao processo de ensino e aprendizagem à luz das TICs. Onde em um primeiro momento conforme afirma Castro Filho et al (2005, p. 256)

As tecnologias e os produtos desenvolvidos (softwares) para educação no meio virtual ganharam importância como sendo os fatores primordiais para estas interações no espaço virtual acontecerem e hoje sabemos que o fator humano é tão ou mais importante que o fator tecnológico. Assim, a tecnologia empregada passa a ser vista como um suporte para o laboratório de experiências sociais produzidas a partir da introdução das Comunicações Mediadas pelo Computador (CMC).

Depreende-se que as transformações pelas quais

vem passando a sociedade contemporânea geram a necessidade de uma ressignificação dos paradigmas até então existentes. Castells (1999, p.40) coloca que

Além disso, um novo sistema de comunicação que fala cada vez mais a língua universal tanto está promovendo a integração global da produção e distribuição de palavras, sons e imagens dos indivíduos. As redes interativas de computadores estão crescendo exponencialmente, criando novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e, ao mesmo tempo, sendo moldadas por ela. As mudanças sociais são tão drásticas quanto os processos de transformação tecnológica e econômica.

A educação, portanto, não pode estar alheia a estas transformações sociais. Urge que as práticas educativas venham acompanhar estas mudanças, já que a realidade engendrada pelo uso das TICs na educação tem revelado inúmeras facetas e possibilidades. Mas, para que estas melhorias possam ser concretizadas, é preciso que haja uma análise acurada, tendo em vista estabelecer as formas mais adequadas de uso e de aplicação. É preciso que haja uma adoção da aprendizagem cooperativa; da visualização da informática como instrumento de apoio à comunicação, à interação, à aprendizagem e à formalização dos conhecimentos produzidos; bem como, à avaliação continua inserida no processo de ensino e aprendizagem, imbricando em uma maior reflexão e tomada de consciência por parte dos indivíduos.

### 1.1 Canais de comunicação científica

A comunicação situa-se no próprio coração da ciência. É para ela tão vital quanto a própria pesquisa, pois esta não cabe reivindicar com legitimidade este nome enquanto não houver sido analisada e aceita pelos pares. Isso exige, necessariamente, que seja comunicada. Ademais, o apoio às atividades científicas é dispendioso, e os recursos financeiros

que lhes são alocados serão desperdiçados a menos que os resultados das pesquisas sejam mostrados aos públicos pertinentes. Qualquer que seja o ângulo pelo qual a examinemos, a comunicação eficiente e eficaz constitui parte essencial do processo de investigação científica. (MEADOWS, 1999, p.8)

Na atual conjuntura social vigente, onde a comunicação científica se processa em tempo real, percebe-se a necessidade de canais de informação que estejam aptos a acompanhar esta nova dinâmica global. Nesta perspectiva, Mueller, Campelo e Dias (1996) postulam que, no tangente à disseminação da pesquisa no contexto brasileiro, os principais canais de disseminação são os periódicos, os livros e as monografias; anais de encontros científicos e profissionais; e as teses e dissertações produzidas por programas de pós-graduação (mestrados e doutorados).

Esses canais de comunicação científica dão “sustentação” como apregoa Lara (2006, p. 398) ao ciclo da produção de conhecimento científico que “representa o caminho da pesquisa desde a sua produção, publicação até a sua utilização por outros pesquisadores, identificada através de citações”. Por sua vez, a produção científica está intrinsecamente ligada ao fluxo da informação científica que constitui um conjunto de publicações que “permite expor o trabalho dos pesquisadores ao julgamento constante de seus pares, em busca do consenso que confere a confiabilidade” (MUELLER, 2000, p. 22).

Entretanto, não apenas estes canais de comunicação científica devem ser salientados, já que estes canais – assim como o processo de comunicação não são estanques. Os canais de comunicação científica são dinâmicos, e em virtude do fato de que a cada dia há novas necessidades geradas por pesquisadores, professores e demais produtores de informação e conhecimento.

### 1.2 Repositórios Institucionais na prática educativa

Os Repositórios Institucionais (RIs) surgiram

em meados da década de 1990, para suprir uma necessidade eminente de viabilizar e facilitar o fluxo da comunicação científica. Tendo em vista que, até então, os principais meios de comunicação e acesso às produções científicas eram os periódicos científicos impressos, sendo estes os principais meios de divulgação do ciclo produtivo de informação científica gerada no âmbito das universidades.

Os RIs são sistemas de informação que reúne a produção intelectual de toda a comunidade universitária, tendo por missão organizar, armazenar, preservar e disponibilizar a produção científica. Dentre os documentos disponibilizados, estão: artigos publicados em periódicos, trabalhos apresentados em eventos, dissertações e teses defendidas, livros eletrônicos, capítulos de livros, dentre outros. Leite (2009, p. 22) ressalta que

Em sentido mais amplo, a contribuição dos repositórios institucionais está principalmente na reformulação e melhoria do sistema de comunicação científica por meio de processos de gestão da informação científica, promovendo, em última análise, o aumento da visibilidade dos resultados da pesquisa, do pesquisador e da instituição.

Uma grande contribuição dos RIs está em proporcionar maior visibilidade à produção científica universitária, como afirma Leite e Costa (2006, p. 219), “o acesso livre (*open access*) a resultados de pesquisa tem sido visto como fator que maximiza o acesso à pesquisa propriamente dita”, tornando-se, portanto, fator preponderante de acesso e disseminação da informação.

Corroboramos com Crow (2002, apud LEITE; COSTA, 2006, p.213) quando este estabelece que os RIs sejam “coleções digitais que capturam e preservam a produção intelectual da comunidade de uma única universidade ou de uma comunidade multiuniversitária”.

Estabelecer um RI significa que a universidade esta expandindo seu raio de atuação, contribuindo para uma mudança nas formas de comunicação científica e de produção e disseminação de saberes.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para Gil (1991, p. 19), a pesquisa é um “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Corroboram com essa perspectiva Lakatos e Marconi (2010), que definem pesquisa, como sendo uma atividade voltada à busca de respostas e à solução de problemas para questões propostas, através da utilização de métodos científicos.

A metodologia será ancorada em uma pesquisa exploratória, onde de acordo com Gil (2010, p. 43) são pesquisas cujo objetivo é proporcionar uma visão geral acerca de determinado fato. Para esse autor a pesquisa exploratória muitas vezes constitui a primeira etapa de uma investigação mais ampla.

Nesse sentido, num primeiro momento buscamos explorar a bibliografia publicada para contextualizar o tema descrito que de acordo com Lakatos e Marconi (2010, 23)

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, pode “ser considerada também como o primeiro passo de toda a pesquisa científica”, pois se investiga o que já foi publicado em revistas, livros e outras fontes informacionais sobre o assunto a ser pesquisado para que o investigador conheça o que já foi escrito e possa fundamentar sua futura pesquisa.

Num segundo momento da pesquisa, buscamos conhecer as *home pages* das Universidades Federais do Nordeste, a fim de identificar aquelas que já contemplem os RIs como fonte de divulgação da sua produção científica, para em seguida delimitarmos a busca no tocante aos objetivos aqui propostos.

Assim, a técnica de coleta de dados utilizada foi o questionário, que foram enviados por meio eletrônico (*email*). O questionário é a técnica mais utilizada nas pesquisas sociais e tem como uma de suas vantagens “atingir o maior número de pessoas, mesmo que estas estejam dispersas numa área geográfica muito extensa” (GIL, 1991, p. 125).

## 2.1 Definição do universo, população e amostra

As universidades são as maiores responsáveis pela disseminação do conhecimento científico, são nelas que estão concentradas as bases das pesquisas desenvolvidas no país. Essas instituições são apoiadas no tripé ensino, pesquisa e extensão e que de acordo com Machado (2011, p. 13)

As universidades são grandes produtoras de conhecimento científico, tecnológico, cultural, artístico e histórico. Para aqueles que produzem ou contribuem para a produção desse conhecimento, é fundamental que este seja divulgado, difundido e alcance impacto e reconhecimento. Para a universidade, é importante também mostrar o que produz, seja para demonstrar a competência de seus quadros ou até para justificar o emprego de recursos públicos em tais pesquisas. Para docentes, pesquisadores e estudantes, interessa a facilidade do acesso à produção intelectual, ao material didático e aos resultados de pesquisas.

Dessa forma, o universo desta pesquisa foram as Universidades Federais do Nordeste brasileiro que contemplem em suas páginas da internet um RI como forma de disseminação da sua produção científica. Os RIs vêm revelando-se como tendência no meio científico e já são uma realidade em universidades, centros de pesquisa e bibliotecas entre outras instituições de pesquisa. De acordo com Sayão et al (2009, p.19) os

Repositórios institucionais trazem agora para universidades e instituições de pesquisa a oportunidade de se fortalecerem institucionalmente a partir da visibilidade de sua produção acadêmica organizada e disponível, como um retrato fiel de sua instituição, a partir de seu repositório institucional.

Assim, os questionários foram enviados a professores dessas instituições como forma de identificarmos a usabilidade e a divulgação dos repositórios no

âmbito das universidades e mais precisamente em sala de aula. A comunidade acadêmica precisa entender e conhecer essa nova ferramenta para fazer uso da mesma, assim como estimular a produção e comunicação das suas pesquisas.

## 2.2 Apresentação e discussão dos dados

O Nordeste possui nove estados: Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe e cada um desses estados possui ao menos uma Universidade Federal além dos Institutos Federais de Educação. Nessa pesquisa foram analisadas as páginas *web* das universidades e assim identificados seus respectivos Repositórios Institucionais.

Das nove páginas acessadas identificamos seis (6) repositórios institucionais (UFMA, UFBA, UFC, UFRN, UFAL e UFS), sendo que destes só foi possível acessar os repositórios de quatro delas, sejam estas (UFMA, UFBA, UFRN e UFC), já que nas demais páginas não estavam disponíveis. Segue abaixo o Gráfico 1, referente à apresentação dos dados supracitados.

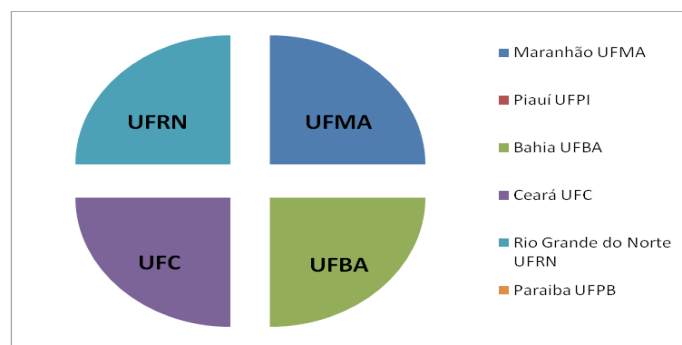


Gráfico 1: Universidades e Páginas dos Repositórios Institucionais.

Fonte: Pesquisa in loco

No que consiste às páginas dos repositórios institucionais, identificamos que todas as universidades utilizam em suas páginas o *software* Dspace, tal fato deve-se em virtude da qualidade e possibilidade de usabilidade e interação que este software possui, sendo, portanto, o mais apropriado. Tendo em vista os questionamentos aqui levantados, tornou-se interessante estabelecer um entendimento

acerca da percepção dos professores no que concerne à utilização e ao conhecimento sobre a existência e utilização dos repositórios institucionais, nesse sentido encaminhamos via email questionários para os professores dos cursos de Biblioteconomia das universidades citadas, no intuito de averiguar a percepção deles acerca do tema.

No que consiste ao retorno dos questionários encaminhados aos professores, obtivemos retorno apenas da UFC e da UFMA. Sendo o universo composto por 12 professores, 8 da UFC e 4 da UFMA. A primeira questão por nós levantada é relativa ao tempo de vínculo dos professores com as instituições. No que consiste à UFC, a média foi de 10 a 8 anos de atuação e UFMA 12 anos, com isso entendemos que tais professores já tenham uma vivência acerca das rotinas e das possibilidades e inovações por que vem passando as universidades ao qual são filiados. O segundo questionamento foi sobre se os professores conhecem os repositórios de suas instituições, 100% afirmaram que tem conhecimento da existência dos repositórios, mas apenas 1 professor afirmou que faz uso.

Perguntamos ainda sobre se eles conseguem encontrar com facilidade o link dos repositórios nos portais das suas instituições, 70% afirmaram que sim e 30% asseveram que não e justificam que talvez por isso não os utilizem para suas atividades e pesquisas. No tangente à publicação de trabalhos nos repositórios e se o mesmo foi inserido de que forma, pelo professor ou pela instituição, obtivemos que 66,5% afirmaram que não possuem nenhum trabalho publicado. E 33,5% afirmam que possuem trabalho publicado e que foi a própria instituição que publicou. Por fim, questionamos sobre se os professores utilizam os repositórios institucionais em sala de aula, obtivemos que apenas um professor divulga os repositórios, o mesmo afirmou que divulga principalmente na disciplina representação indexal.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término de qualquer estudo, cria-se, evidentemente, uma expectativa quanto às

“conclusões”, estabelecidas pelo esforço empreendido durante o processo de desenvolvimento da pesquisa. Compreendemos que os repositórios institucionais sejam ferramentas essenciais para a divulgação e o compartilhamento da produção científica das universidades, devendo o seu uso ser incentivado.

No que concerne à percepção dos professores, identificamos que os mesmos ainda conhecem e têm ciência da pertinência dos repositórios institucionais, entretanto, os mesmos não são utilizados com frequência por falta de entendimento acerca das características e das diferenciações com outras formas de divulgação e publicação, devendo, portanto, as instituições e em especial os bibliotecários divulgarem com maior intensidade tais ferramentas, vistas as possibilidades e benefícios que estas possuem para a divulgação da comunicação científica.

Além disso, podemos também recomendar maior análise por parte dos profissionais da informação e áreas afins, no que concerne a estudar os repositórios institucionais, vista a pertinência destas para a consolidação da área enquanto ciência. Vale destacar que a pesquisa aqui apresentada ainda está em andamento.

Para finalizar, queremos deixar bem claro que esse estudo foi apenas um ponto de partida para estudos futuros, concernentes à fundamentação teórica da Ciência da Informação, já que entendemos que tal área necessita de esforços e pesquisas para o seu fortalecimento e desenvolvimento.



## Referências

- ARAÚJO, Julio. Cesar. (Org.). **internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 78-92.
- ALVES, M. N. S; FARIAS, K. M.; CARVALHO, A. M S. de. Perfil do Bibliotecário de Referência (Assistência ao Leitor) da UFC e da UECE. In.: SEMANA DE HUMANIDADES: HUMANIDADES ENTRE FIXOS E FLUXOS, 8., Fortaleza. **Anais...** Fortaleza, UFC, 2011.
- BARRETO, Aldo de Albuquerque. A oferta e a demanda de informação: condições técnicas, econômicas e políticas. **Ciência da Informação**. São Paulo, v. 2. 1999.
- BENTES PINTO et al. **Mapeamento e análise dos conceitos de prontuários do paciente nefropata visando a categorização e representação da informação**. Disponível em: <<http://dci.ccsa.ufpb.br/enabd/index.php/enabd/article/view/13>>. Acesso em: 20 ago. 2010.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CASTRO FILHO, José Aires. Portal Humanas: um ambiente colaborativo para a criação de projetos e comunidades virtuais para a área de humanidades. In.: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO,16, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFJF, 2005.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. 6. ed. Petrópolis. Vozes, 1999.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informática**. Campinas:Papirus, 2007.
- LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LARA, Marilda Lopes Ginez de. Glossário. In: POBLACION, D. A; WINTER, G. P.; SILVA, J. F. M. da. (Org.). Comunicação & produção científica: contexto, indicadores e avaliação. São Paulo: Angellara, 2006, p. 389-144.
- LE COADIC, Yves- François. **A ciência da informação**. Brasília: Briquet de Lemos, 1996.
- LEITE, Fernando César Lima; COSTA, Sely. Repositórios institucionais como ferramentas de gestão do conhecimento científico no ambiente acadêmico. **Perspec. Ciênc. Inf**. Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 206-219, 2006.
- LEITE, Fernando César Lima. **Como gerenciar e ampliar a visibilidade da informação científica brasileira: repositórios institucionais de acesso aberto**. Brasília: Ibict, 2009.
- LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência**. Editora 34: Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 1993.
- MEADOWS, Arthur Jack. A Comunicação científica. Brasília: Briquet de Lemos, 1999.
- MUELLER, Suzana et al. Disseminação da pesquisa em ciência da informação e biblioteconomia no Brasil. **Ciência da Informação**, v. 25, n. 3, 1996.
- MUELLER, Suzana Pinheiro Machado. O periódico científico. In: CAMPELLO, B.S.; CENDÓN, B.V.; KREMER, J. M. (orgs) Fontes de informação para pesquisadores e profissionais. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2000.
- PEREIRA, Eliane Aparecida Junckes. **O Perfil do Bibliotecário da Área de Ciências da Saúde de Santa Catarina**. Disponível em: <<http://encontros-bibli.ufsc.br/pgcin/ElianePereira.pdf>> Acesso em: 25 de ago. de 2010.
- PINFIELD, S.; GARDNER, M.; MACOLL, J. Setting up an institutional e-print archive. **Ariadne**, v. 31, 2002. Disponível em: <<http://www.ariadne.ac.uk/issue31/eprint-archives/intro.html>>. Acesso em: 10 abr. 2011.
- SILVA, Alda Lima da. **A auto-imagem profissional do bibliotecário na sociedade contemporânea: estudo de caso no município de Salvador (BA)**. 2009. 112f. Dissertação (Mestrado em Ciência da informação) – Instituto de Ciência da Informação, Salvador, Ba, 2009.
- WERSIG, G. Information science: the study of postmodern knowlegne usage. **Information Processing & Management**, v.29, n. 2, p. 229-239, 1993.

## gt gêneros digitais, ensino e ferramentas digitais

# A sintaxe da linguagem visual no ensino da produção de hqs digitais

Leonel Andrade dos Santos  
Faculdade 7 de Setembro  
leonel\_clarinete@yahoo.com.br

Júlio Araújo  
Universidade Federal do Ceará  
araujo@ufc.br

### RESUMO

A compreensão e produção de mensagens visuais ocorrem, até certo ponto, de modo natural, visto que nós seres humanos interagimos com o entorno social por meio da leitura de imagens desde o início de nossa vida, ao reconhecer, por exemplo, os nossos familiares pelas características faciais peculiares de cada um. No entanto, a compreensão e produção mais complexa de determinados aspectos da linguagem visual só são possíveis por meio de estudo e mediação pedagógica. Portanto, para promover tal mediação, realizamos Oficinas de letramentos digitais (OLDs) em uma escola pública do município de Caucaia – CE. Nessa ação extensionista fomentada pelo grupo de pesquisa Hiperged, do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFC, buscamos, como objetivo geral, desenvolver o letramento digital de alunos de escola pública com a produção do gênero histórias em quadrinhos digitais. Nesse artigo, lançamos olhar a um dos fenômenos emergentes da prática desenvolvida: o ensino da sintaxe da linguagem visual na produção dos HQs digitais. A análise nos permite chegar à proposição de que a ação aqui descrita pode influenciar de maneira preponderante no aprimoramento do letramento visual dos alunos.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na conjuntura da sociedade em que vivemos, estamos constantemente imersos em várias cenas de interação nas quais entramos em contato com mensagens visuais de forma cada vez mais intensa. Seja na rua, na escola, no trabalho, em casa vendo TV ou acessando à internet, as imagens nos são enviadas de variadas formas e com diversos objetivos. Essa realidade demanda maior aprimoramento dos

letramentos prescindíveis para leitura e produção de textos que possuem linguagem visual.

Diante desse complexo cenário, é necessário suscitar alguns questionamentos: até que ponto estamos preparados para as diversas formas de comunicação que utilizam essas mensagens? A experiência empírica nos fornece base sólida para que dominemos os mecanismos necessários de compreensão da linguagem visual? Se a escola é

considerada uma agência de letramento (KLEIMAN, 1995), como ela pode desenvolver práticas que aprimorem habilidades de leitura e produção de textos estritamente visuais ou textos verbais que articulam palavra e imagem? Como o professor de língua materna pode explorar ferramentas que promovam o alfabetismo visual (DONDIS, 1997, p. 15) em função da ampliação do letramento visual?

Araújo (no prelo) nos ajuda a compreender que o uso da imagem como elemento de interação não é novidade, já que, desde o paleolítico, a combinação de signos é utilizada para expressar o que queremos dizer. O que difere a nossa época da citada pelo autor “talvez seja o suporte onde fazemos as combinações de linguagens”, pois há muito abandonamos as paredes das cavernas, a argila e o papiro, para usarmos o papel e, mais recentemente, as telas digitais de computador ou outras ferramentas modernas da atualidade, como os *tablets* e os *smartphones*, fazendo assim com que os cidadãos vivam “numa cultura de convergência verbo-visual” (PINHEIRO; ARAÚJO, 2012). A essa ideia, acrescentamos outros fatores essenciais, como o objetivo da ação comunicativa e o papel social dos atores envolvidos na interação, já que a formatação da sociedade e as relações entre os seus partícipes mudaram substancialmente no decorrer da história da humanidade. No que concerne aos usos que hoje fazemos das tecnologias digitais, novos conceitos de tempo, espaço, memória, produção e distribuição do conhecimento estão surgindo, fazendo com que ampliemos as possibilidades de explorar outras formas de visualidade (SARDELICH, 2006).

Para que os nossos alunos alcancem a maturação adequada para interagir com essas formas de visualidade que emergem das tecnologias digitais e nos chegam a passos rápidos, é fundamental o desenvolvimento de práticas educativas que voltem o olhar para os elementos que dialogam entre si para a constituição da mensagem visual, e que criem possibilidades de uso adequado de ferramentas digitais. Para Ribeiro (2012, p. 42), “a escola e o

professor vêm sendo entendidos como potenciais multiplicadores do letramento digital” e, embora a escola não seja a única agência capaz de promover o refinamento desse tipo de letramento, ela deve e pode exercer papel basilar nesta ação.

Com base nessas considerações, neste artigo, apresentamos alguns resultados das Oficinas de Letramentos Digitais (OLDs) desenvolvidas pelo Amplinks (Ampliando os Links), que é um programa de extensão, cujas ações são desenvolvidas pelo grupo de pesquisa Hiperged, do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFC. Nessas oficinas, focamos o nosso olhar sobre um dos fenômenos emergentes trabalhados nas OLDs: o ensino da sintaxe da linguagem visual na produção de HQs digitais. Alguns dos resultados dessa experiência serão mostrados aqui com a seguinte organização retórica: após essa introdução, realizaremos uma breve exposição sobre as linhas teóricas que iluminaram a análise das HQs digitais para, na sequência, detalharmos nossas escolhas metodológicas que se deram sob as características da pesquisa-ação. Com base nisso, analisaremos o *corpus* para, por fim, procedermos à discussão dos dados, apontando os resultados obtidos com a experiência e sugerindo aspectos que podem ser aprimorados nas ações do Amplinks.

## A SINTAXE DA LINGUAGEM VISUAL

As pesquisas realizadas no campo da Linguística Aplicada com o intento de descobrir as relações e os efeitos da utilização de linguagem visual na comunicação são recentes. No entanto, a utilização de elementos visuais na construção da interação entre os homens não é algo novo. Desde a era paleolítica, o ser humano sentiu a necessidade de se expressar, de tecer relações de comunicação que não fossem apenas pelo viés oral, mas que produzisse escritos com o objetivo de marcar o tempo, compartilhar experiências e/ou transmitir mensagens e sentimentos. Essa ação de linguagem, embora produzida de maneira rudimentar, nos dá

indícios da utilização de práticas sofisticadas de letramento visual. Apreciemos a imagem abaixo:



Figura 1: Pintura rupestre

Fonte: <http://goo.gl/W2TpV> [link reduzido pelo encurtador de links do Google]

Na pintura ao lado, produzida há cerca de 10.000 a.C., podemos notar que determinadas escolhas de cores, traços, sombreados e linhas fluidas dão a nítida sensação de movimento dos animais, bem como a proporção do tamanho de cada imagem estabelece a grandeza de um em detrimento da pequenez de outros. Isso nos mostra que, embora feita geralmente no interior de cavernas, a pintura rupestre é exemplo de que o homem utiliza-se de uma sintaxe visual na produção de textos visuais, ou seja, emprega elementos dispostos em uma tessitura, fazendo com que estes dialoguem entre si estabelecendo uma forma (ideo)lógica na construção de um discurso cotidiano.

Com o passar dos tempos, novas cenas de interação surgiram e as necessidades de comunicação foram aprimoradas ou substituídas. Podemos constatar essa movimentação de cunho linguístico, histórico e cultural na invenção da imprensa, na criação e popularização das mídias de comunicação em massa como a TV e o rádio, e no surgimento da rede mundial de computadores – a internet. Como produto dessas mudanças, a relação estabelecida entre palavra e imagem assumiu novas roupagens, fazendo emergir novos conceitos, formas e funções. Portanto, nós, leitores e produtores de textos, estamos a todo momento interagindo com a linguagem visual em vários contextos sociais, como no

lar, no trabalho, na rua, etc. Essa realidade leva-nos ao seguinte questionamento: a escola tem se preocupado em oportunizar situações didáticas por meio das quais o letramento visual possa ser trabalhado por intermédio da produção e do consumo de textos que utilizam imagem?

Sardelich (2006, p. 453) afirma que “na medida em que a imagem passa a ser compreendida como signo que incorpora diversos códigos, sua leitura requer o conhecimento e a compreensão desses códigos”. O domínio do conhecimento e compreensão destacados pela autora se dá, até certo ponto, de forma natural, ou seja, sem a necessidade de mediação pedagógica, visto que interagimos por meio de mensagens visuais desde os nossos primeiros dias de vida. No entanto, os usos sofisticados dos elementos visuais só são dominados por quem passa pelo alfabetismo visual. Este, por sua vez, expande a capacidade de ver, interpretar, compreender e, o que é ainda mais complexo, produzir uma mensagem visual (DONDIS, 1997, p. 13). Acrescentamos ainda que acessar a essas capacidades no processo de interação garante produtiva inserção dos sujeitos na cultura visual e, conseqüentemente, o aprimoramento do letramento visual, algo consideravelmente essencial nos dias atuais. Snyder (2002, p. 3) diz que

em um mundo eletronicamente mediado, ser letrado tem a ver com a compreensão de como as diferentes modalidades semióticas são combinadas de forma complexa para criar significado. As pessoas precisam aprender a construir sentido em relação aos sistemas de ícones presentes nas telas de computador – com todas as combinações de signos, símbolos, imagens, palavras e sons<sup>1</sup>.

Na busca pelo tipo de alfabetismo acima citado, um

1 - Nossa tradução livre de “in an electronically mediated world, being literate is to do with understanding how the different modalities are combined in complex ways to create meaning. People have to learn to make sense of the iconic systems evident in computer displays – with all the combinations of signs, symbols, pictures, words and sounds” (SNYDER, 2002, p. 3).

problema surgido na produção de textos visuais pode ser identificado, solucionado ou evitado (DONDIS, 1997, p. 16). Tal afirmação implica mediação, desde que o agir pedagógico seja conduzido por objetivos claros e utilize metodologia produtiva para se alcançar resultados satisfatórios na compreensão/utilização dos elementos que compõem a sintaxe visual. Inicialmente, devemos ter ciência de que compor uma mensagem visual não se configura como uma atividade simples. Sobre isso, Dondis (1997, p. 29) afirma que

O processo de composição é o passo mais crucial na solução dos problemas visuais. Os resultados das decisões compositivas determinam o objetivo e o significado da manifestação visual e têm fortes implicações com relação ao que é recebido pelo espectador. É nessa etapa vital do processo criativo que o comunicador visual exerce o mais forte controle sobre seu trabalho e tem a maior oportunidade de expressar, em sua plenitude, o estado de espírito que a obra se destina a transmitir.

Vemos que a autora destaca um ponto relevante ao dirigir o seu discurso para o aspecto interacionista da produção da mensagem visual: as decisões compositivas são fortemente influenciadas (e seguramente influenciadoras) pela presença do outro (o interlocutor) no processo de comunicação, pois as escolhas não devem ser realizadas de maneira fortuita, mas sim de forma regulada e consciente sobre os efeitos que elas podem causar e comunicar ao leitor. Tais escolhas se referem, por exemplo, à utilização dos elementos básicos da imagem, como luz, cor, forma, linha, ponto, textura, escala, dimensão e movimento.

Na escola, as práticas de ensino que trabalhavam com a utilização desses elementos formais eram promovidas geralmente por alguns professores de arte (SARDELICH, 2006). No entanto, apoiamo-nos na tese de que o professor de língua deve dar relevância aos elementos constituintes da sintaxe visual no estudo da leitura e produção deste tipo de texto na mesma medida que é dada importância ao ensino da

utilização dos mecanismos de construção de textos estritamente verbais (ARAÚJO; SANTOS, 2012). Em consonância com ponto de vista apresentado acima, Unsworth (2006) afirma que leitores e escritores necessitam de conhecimentos prescindíveis sobre como fazer imagens e textos significativos de forma independente e interativa. Isso requer um exercício de metalinguagem, por meio do qual o sujeito avança no domínio da gramática da linguagem visual e dos recursos subjacentes a esta.

Portanto, com base nos aportes teóricos citados, faz-se mister a implementação de ações pedagógicas sistemáticas voltadas para o aprimoramento das capacidades envolvidas no ato de ler e produzir textos plenamente visuais ou textos verbais que estabelecem um diálogo entre a palavra e a imagem. Nas seções a seguir, descreveremos e analisaremos dados resultantes da oficina que teve como prisma de trabalho os pensamentos acima discutidos, no qual ancoramos o nosso agir como professores de língua materna.

## METODOLOGIA

Para a realização do trabalho, adotamos a abordagem qualitativa denominada pesquisa-ação, na qual o pesquisador interessa-se pela emergência de um problema num dado contexto e cria estratégias para tornar possível a ampliação da consciência dos indivíduos com o objetivo de transformar suas ações. O problema que detectamos diz respeito às dificuldades dos estudantes de produzirem textos multimodais. Para tentarmos avançar em busca da resolução desses problemas, ancoramo-nos na proposta defendida por Dolz *et ali* (2004), que defende o ensino de um gênero de texto organizado sistematicamente em módulos traçados levando em consideração as capacidades já dominadas pelos alunos e as lacunas que necessitam de intervenção pedagógica, exigindo mediação pedagógica para sanar dificuldades apresentadas no início e no decurso da oficina.

Esse trabalho foi feito por meio das OLDs, que

foram desenvolvidas em uma escola pública situada na zona urbana de Caucaia, município da região metropolitana de Fortaleza. A instituição oferece turmas de 5º ao 9º ano no período diurno, e turmas de EJA no período noturno, além de ser polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e do e-TEC<sup>2</sup>. Embora possua boa estrutura física, a escola está situada em uma área de risco social, tendo como reflexo um elevado número de ocorrências de violência física e verbal resultantes da falta de consciência das noções básicas de civilidade como o respeito às regras de boa convivência em comunidade.

Em função dessa realidade circundante, durante o ano, são realizados na escola projetos nos quais se debatem temas que visam à amenização desses problemas, como o *bullying* e a falta de respeito aos direitos humanos. Desta forma, partimos de uma situação real para desenvolvermos as OLDs, fazendo, assim, com que o trabalho com texto não fosse tratado como mera escrita de redações escolares, mas sim como atividade pela qual os alunos agiram de forma ativa no seu cotidiano. Frisamos, ainda, que o uso das ferramentas digitais não foi o foco da nossa ação, mas sim o ensino do gênero e o desenvolvimento das capacidades de linguagem<sup>3</sup> envolvidas no processo, usando como instrumento facilitador as ferramentas em questão.

No desenvolvimento das OLDs, participaram 15 alunos regularmente matriculados nas turmas de 8º e 9º anos. Para esses alunos, lançamos o desafio de produzir histórias em quadrinhos digitais. Na primeira série de oficinas, realizada no primeiro bimestre do ano de 2012, seis alunos (cinco homens e uma mulher) do 9º ano produziram as HQs abordando o *bullying*. Para isso, foi utilizada a ferramenta Máquina de Quadrinhos (MQ), criada pelo grupo Maurício de Sousa Produções<sup>4</sup> para oferecer ao público a possibilidade de produzir quadrinhos, mesmo que o usuário não domine a arte de

desenhar, isso graças ao número de recursos disponíveis nos ambientes. Assim, pela facilidade de manuseio que a ferramenta proporciona, os alunos não sentiram nenhuma dificuldade quanto ao aspecto operacional dos trabalhos. Para realizar o acesso inicial, são exigidos dados pessoais como nome completo, e-mail, data de nascimento e senha. Realizada essa etapa do cadastro, os autores podem criar suas HQs no seguinte espaço:



Figura 2: O ambiente virtual de produção na MQ

Ao observarmos a figura ao lado, percebemos que, no lado esquerdo (1), há a presença de ícones para escolha de cenários, personagens, objetos, balões e escolha de outros pacotes de quadrinhos; já no centro (2), o escritor dispõe do espaço onde é produzida a HQ; no canto direito da tela (3), podemos encontrar as opções de seleção, zoom e ícone para salvar a produção; e no lado direito da tela (4), há a presença de ícones importantes para a formatação do quadrinho, como inverter, subir ou descer nível, girar, aumentar e diminuir elementos, e excluir.

Na segunda série das OLDs, iniciada no terceiro bimestre deste ano e ainda em andamento, 07 alunos (seis mulheres e um homem) matriculados no 8º ano têm como objetivo produzir HQs que promovam uma conscientização acerca do respeito ao próximo. Para cumprir tal meta, os alunos estão utilizando outra ferramenta de produção de quadrinhos digitais, o Toondoo<sup>5</sup>. Essa ferramenta foi desenvolvida pelo grupo estadunidense Jambav com o objetivo de promover o entretenimento para crianças por meio

2 - Sistema de formação técnica e tecnológica a distância mantido pelo Governo Federal.

3 - Capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva, conforme aponta Bronckart (2007).

4 - [www.maquinadequadrinhos.com.br](http://www.maquinadequadrinhos.com.br)

5 - [www.tondoo.com](http://www.tondoo.com)

da elaboração de quadrinhos, desenvolvendo uma nova forma de expressão entre aqueles que não têm o talento para desenhar. Assim como a MQ, essa ferramenta também exige um cadastro para se obter o acesso inicial, solicitando dados como nome, e-mail e senha. Vejamos o espaço de produção do Toondoo:



Figura 3: Ambiente virtual do Toondoo

Notamos que, nesta figura, existem semelhanças entre as interfaces da MQ e do Toondoo, pois essa também possui ícones pelos quais se pode fazer a escolha de elementos estruturadores dos quadrinhos (1), espaço para a criação (2) e elementos de formatação (3). No entanto, destacamos que o Toondoo apresenta uma maior gama de opções tanto nos elementos disponíveis como na formatação destes, possibilitando maior facilidade no trabalho com os aspectos visuais. Acrescentamos ainda que, embora a ferramenta esteja em língua inglesa, os alunos não apresentaram dificuldades de manuseio.

Na primeira etapa de cada uma das séries de OLDs, dedicamos uma aula de noventa minutos para a apresentação da situação de comunicação na qual os alunos estavam se inserindo, debatendo sobre a problemática social a ser abordada e sobre o gênero de texto a ser produzido; apresentando a ferramenta a ser utilizada para a produção dos HQs digitais e discutindo sobre os interlocutores (alunos de 5º ao 9º ano da escola). Inicialmente, realizamos uma conversa para ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero, levando em consideração propósito comunicativo e estrutura desse texto. Em seguida,

exibimos o vídeo *O que são quadrinhos*<sup>6</sup> e fizemos a leitura do texto *Uma história que precisa ter fim*<sup>7</sup> para que os alunos encontrassem no texto as características por eles destacadas no início. Em seguida, cada aluno acessou a ferramenta e realizou o cadastro para que apresentássemos os recursos disponíveis para a produção das HQs. Esse momento foi de suma importância, pois garantimos as informações necessárias para que eles conhecessem o projeto de comunicação no qual estavam inseridos e que ficassem cientes do relevante papel social que cada um assumiria a partir dali, pois passariam a agir substancialmente no projeto maior desenvolvido pela escola, conforme apontam Dolz *et alii* (2004).

A segunda seção foi dedicada exclusivamente para a produção inicial das HQs. Desse momento, destacamos dois aspectos fundamentais para o desenvolvimento das oficinas: os alunos mobilizaram suas capacidades de linguagem e, a partir das fragilidades apresentadas na primeira versão de suas HQs, deram norte para o nosso agir como mediadores no processo de aprendizagem e fazendo, assim, com que traçássemos a estrutura das próximas seções a ser desenvolvidas. De posse da primeira versão, agrupamos os dados e constatamos que, na primeira produção dos alunos do 9º ano, 47% dos problemas apresentados eram relacionados às dificuldades com a sintaxe visual, fato que se repetiu com os alunos do 8º, apresentando 46% do mesmo problema. Isso fez com que as intervenções realizadas na terceira seção já produzissem bons resultados logo na primeira reescrita. Como ainda estamos em processo de realização das oficinas, podemos dizer que os dados apresentados refletem um estágio provisório e que, em função disso, os resultados não são definitivos. Destacamos também que outros aspectos surgiram na produção inicial, como problemas relacionados à conceituação do tema, ortografia, concordância

6 - Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=kPBLNUS6w8U>>. Acesso em 30/03/2012

7 - Disponível em <<http://www.monica.com.br/institut/drogas/pag1.htm>>. Acesso em 30/03/2012

verbal, direção de escrita, sequência de texto, entre outros. Tais pontos se configuraram também como objeto de intervenções. No entanto, neste artigo, voltaremos o nosso olhar somente para os problemas/avanços relacionados à sintaxe visual.

### ANÁLISE DOS DADOS

Nesse item, empreendemos uma análise sobre as evoluções constatadas na (re)escrita das HQs. Para isso, apresentamos os avanços gradativos em alguns quadros produzidos por três alunos, os quais mostraram amadurecimento no domínio da sintaxe visual. Vejamos o primeiro exemplo do nosso *corpus*:



Figura 4: A primeira produção e o problema de direção de olhares e sobreposição de balões

Os quadrinhos ao lado representam a primeira escrita de um aluno do 8º ano o qual inseriu três personagens para discutir sobre a questão do respeito: a Jana, o Lucas e o Seu Pedro. No segundo plano do quadrinho 1, a menina é cordial com o idoso que atravessa a rua, enquanto o menino desferia palavras ofensivas contra o velhinho. Nesse quadrinho, percebemos que há uma poluição visual provocada pela sobreposição dos balões e problemas quanto à direção dos apêndices. Além de conter esses mesmos aspectos, podemos perceber que as duas crianças travam um diálogo entre si enquanto os seus olhares estão voltados para o idoso de costas para eles. O mais adequado para esses dois primeiros quadros seria a organização dos balões, bem como a formatação dos personagens de fundo para a adequação dos olhares durante o diálogo. Para isso, realizamos uma intervenção em grupo, já que esses problemas foram encontrados

em muitas outras HQs, fazendo assim com que os alunos percebessem esses detalhes nos seus textos e buscassem solução na oficina de reescrita. Vejamos a segunda versão:

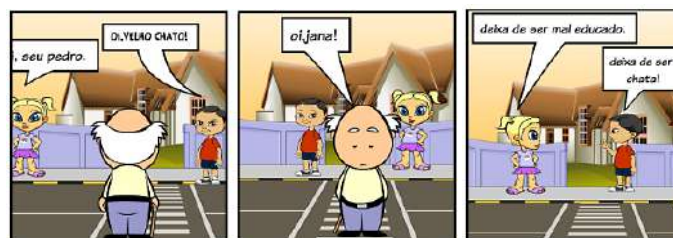


Figura 5: A primeira reescrita e a solução de alguns problemas

Após a intervenção e a tomada de consciência, o aluno solucionou o problema da sobreposição de balões criando mais um quadrinho, deixando assim mais espaço também para direcionar os apêndices adequadamente. Percebemos outra melhoria no terceiro quadrinho, pois os personagens estão trocando olhares enquanto dialogam. Embora essas evoluções mostrem um caminho para o sucesso das intervenções e para o amadurecimento do letramento visual do aluno, percebemos alguns problemas quanto ao balão no primeiro quadro e a troca de lugares entre os personagens no segundo quadrinho. Tais aspectos serão trabalhados na próxima oficina. No exemplo a seguir, veremos outro problema recorrente encontrado nas produções: a relação entre os planos da imagem.



Figura 6: A discrepância entre os planos na produção inicial.

Nesse quadrinho, o aluno do 8º ano produziu um



texto que narra a história de um pequeno feiticeiro com poderes transformadores da vida de pessoas que sofrem por não terem o que comer, por não serem amadas ou respeitadas. No quadrinho, foram inseridos dois personagens que estão em planos diferentes: a menina em um banco situado mais próximo do leitor, e o menino mais atrás em um segundo plano. Percebemos que o tamanho das personagens não favorece a compreensão da distância entre os sujeitos. Então, na intervenção realizada após a produção inicial, destacamos a necessidade de harmonização entre os planos e os elementos neles inseridos. Vejamos a reescrita:



Figura 7: A solução do problema de relação entre os planos.

Percebemos que o aluno compreendeu bem a intervenção e diminuiu o tamanho do personagem que está em segundo plano, mostrando-nos o alcance do amadurecimento para a solução do problema apresentado. Vale ressaltar que, por estarmos ainda no estágio de execução da segunda série de oficinas, realizaremos intervenções com o intento de solucionar os equívocos de escrita que perduraram na HQ acima.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas reflexões empreendidas e nos resultados obtidos por meio do trabalho realizado nas OLDs, percebemos o quanto ações sistemáticas que se utilizam de ferramentas de produção de HQs digitais podem promover o alfabetismo visual e, conseqüentemente, a ampliação do letramento

visual. Constatamos, ainda, que a produção desse gênero pode ser ricamente explorada para o domínio da sintaxe visual. Produzi-lo utilizando ferramentas tradicionais (como lápis, caneta e papel) é impossível para alguns. Portanto, proporcionar aos nossos alunos a possibilidade de pôr em prática habilidades utilizadas por quadrinistas profissionais é relevante.

As ações pedagógicas desenvolvidas também nos reportam a Stokes (2001), quando a autora afirma que a leitura somente de palavras e números é por vezes insuficiente para a compreensão de vários textos verbo-visuais. Isso nos mostra que direcionar o ensino de língua materna quase que exclusivamente ao texto escrito não supre as necessidades de comunicação que envolvem muitos dos nossos alunos da educação básica. Eles precisam cada vez mais do domínio de habilidades de compreensão das combinações de modelos semióticos frutos da convergência de mídias, sejam elas analógicas ou digitais.

Destacamos novamente que outras capacidades foram e estão sendo objeto de intervenção no desenvolvimento das oficinas. No entanto, o foco desse artigo foi somente os avanços no domínio da sintaxe visual na produção das HQs digitais. Por fim, é importante mencionar que construímos uma rica oportunidade de estabelecer práticas sociais de uso do computador e da web, criando-se um espaço de encontro, reencontro e desencontro entre os sujeitos.

## Referências

ARAÚJO, Júlio. **O texto em ambientes digitais**. (no prelo).

ARAÚJO, J.; SANTOS, Leonel A. dos. **A ferramenta digital máquina de quadrinhos em uma experiência didática com letramento visual**. In: RIBEIRO, A. E. ; NOVAIS, A. E. Letramento digital em 15 cliques. Belo Horizonte: RHJ, 2012, p. 45-57.

PINHEIRO, Regina Cláudia; ARAÚJO, J. Letramento hipertextual: por uma análise e redefinição do conceito. *Rev. bras. linguist. apl.* [online]. ahead of print, pp. 0-0. Epub Aug 14, 2012. ISSN 1984-6398.

BRONCKART, J. P. **Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas**. Buenos Aires: Miño y D'ávila, 2007.

DONDIS, Donis A. **A sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DOLZ, J. et ali. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. São Paulo; Campinas: Mercado de Letras, 1995.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Novas tecnologias para ler e escrever: algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula**. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

SARDELICH, Maria Emilia. **Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, p. 451-472, maio/ago. 2006.

SNYDER, I. (Ed.). *Silicon Literacies: Communication, Innovation, and Education in the Electronic Age*. London: Routledge, 2002.

STOKES, S. **Visual Literacy in Teaching and Learning: A Literature Perspective**. Electronic Journal for the Integration of Technology in Education. Retrieved at Oct – 2001

[UNSWORTH, L](#)en. **E-literature for children: Enhancing digital literacy learning**. USA: Routledge, 2006.

## gt gêneros digitais, ensino e ferramentas digitais

# Novos para a leitura: dos “e-Books” aos “Books Trailers

Maria Vanessa Batista Lima

Universidade Estadual do Ceará

Aurilene Costa dos Santos

Universidade Estadual do Ceará

Maria Valdenia da Silva

Universidade Estadual do Ceará

### RESUMO

O presente trabalho é fruto do Projeto de Pesquisa intitulado “A formação de leitores no ciberespaço”, que tem como objetivo analisar a presença do texto literário no meio virtual. Nesse sentido, objetiva-se investigar as estratégias utilizadas pelos ambientes virtuais, como formas dinâmicas de incentivar a prática da leitura, atentando para as seguintes indagações: que estratégias contribuem para incentivar a leitura no caso dos books trailers? De que forma essa ferramenta virtual atrai o leitor para determinada obra? Quanto aos e-books, observa-se como estes tem mudado a postura dos leitores, que não mais consultarão somente os livros impressos. Para tanto, privilegia-se dois recursos do ambiente digital que muito contribuem para a difusão da própria literatura: os e-books e os recentes books trailers, este último funcionando como um pequenos vídeo, o qual tenta chamar a atenção do leitor internauta para determinada obra. Portanto, pretende-se destacar neste trabalho, a relevância destes recursos do meio virtual para fomentar o gosto pela leitura. Utiliza-se como aparato metodológico a própria coleta de dados na internet, a partir de páginas virtuais que se preocupem com a divulgação desses recursos. O embasamento teórico parte dos estudos de Chartier (1999); Levy (1996); Canclini (2008), Soares (2002), Rojo (2009), Silva (2005) dentre outros. A partir das observações frente a esses recursos aqui mencionados como incentivadores do ato de ler, bem como das leituras realizadas como aparato teórico, é possível considerar que as táticas utilizadas pelo ciberespaço como formas dinâmicas de incentivo a leitura podem contribuir com o processo de formação de leitores.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho objetiva mostrar que a internet pode ser de grande relevância para o processo de formação de leitores, ao mesmo tempo pretende

averiguar se o espaço virtual realmente tende a substituir a leitura tradicional, uma vez que, o modo como o texto se estrutura no computador, algumas vezes é diferente daquele lido ou escrito manualmente. Além disso, ler no ciberespaço é navegar por um

leque de gêneros variados, tendo a possibilidade de acessar links que levam a outros textos.

Pretende-se investigar enquanto suportes de leitura do ambiente virtual os “e-books” ou livros eletrônicos, inerentes ao meio digital e os “books trailers”, estes funcionam como um clip sobre determinada obra, o que entenderemos neste trabalho como uma tentativa de atrair leitores para a leitura literária, nesse sentido analisamos as estratégias que contribuem para incentivar a leitura no caso dos books trailers, bem como, averiguamos de que forma essa ferramenta virtual atrai o leitor para determinada obra. Quanto aos e-books, observa-se como estes tem mudado a postura dos leitores, uma vez que, as práticas de leitura têm sofrido modificações bastante significativas com o advento das novas tecnologias, as quais vão interferir na postura dos leitores, que não mais consultarão somente os livros impressos, mas navegarão pelas páginas dos e-books.

No que se refere a compreendermos a influência do ciberespaço nas práticas de leitura faz-se necessário, inicialmente, uma reflexão a respeito dos processos de mudanças ocorridos na contemporaneidade, tendo como eixo central o sujeito leitor contemporâneo e sua relação com as novas tecnologias, pois o mesmo está inserido num contexto marcado pela interatividade e pelo dinamismo da era multimídia, na qual paradigmas são quebrados desde as novas formas de minimizar distâncias no que diz respeito à interação social, via internet, a formas inovadoras de leitura agregadas ao surgimento de novos gêneros literários. Posteriormente adentraremos a análise de alguns “books trailers” voltados para a literatura observando se tais recursos midiáticos podem instigar realmente a leitura do texto literário, uma vez que, as relações entre texto e imagem estão cada vez mais tênues Gomes (2010), daí a importância de partimos do que esta próximo ao alunado, no sentido de que a aproximação com vídeos e outras linguagens é o que mais esta em voga no ambiente mais procurado pelos jovens: a internet.

Portanto, este trabalho além de tentar entender a posturas dos leitores dessa era tecnológica em que

estamos imersos, tenta traçar o percurso da leitura, desde os livros antigos aos recentes e-books, bem como, na última seção deste trabalho nos propomos a realizarmos análises dos já mencionados “books trailers”.

## O LEITOR CONTEMPORÂNEO

Nesta seção tentamos compreender como a internet tem se manifestado nas práticas de leitura do sujeito contemporâneo, inserido em uma sociedade que sofre transformações, notadamente motivadas pelo avanço das novas tecnologias que têm provocado mudanças de comportamento em razão do encurtamento das distâncias e da velocidade da informação, exatamente como Stuart Hall (1997), chamou de compressão - espaço - tempo, em outras palavras é o aceleração dos processos globais que parecem mostrar que o mundo é menor e as distâncias mais curtas e os acontecimentos têm um impacto imediato sobre locais e pessoas que estão bastante distantes.

Partimos do pressuposto que atualmente, a internet é a ferramenta que esta mais em voga no tocante a comunicação e ao entretenimento e que, desde seu advento, vem quebrando paradigmas nos campos da informação e do conhecimento. Vive-se, portanto, um momento em que “é preciso considerar também o contexto cultural em que vivemos a era da informática e da tecnologia eletrônica, as quais instauram a necessidade de novos paradigmas para a leitura e a escrita...” (SILVA, 2008, p.43). Neste sentido, torna-se cada vez mais urgente a necessidade da instituição escolar pensar metodologias que abarquem as novas tecnologias, e de forma específica o trabalho com a leitura agregado a multiplicidade de gêneros emergentes no ciberespaço a fim de proporcionar o que Antunes chamou de leitura de textos autênticos, ou seja, textos reais, que circulam na sociedade e que trazem uma função comunicativa, proporcionando o que Marcuschi (2011) vai chamar de uma atuação sociodiscursiva, segundo o autor ao se ensinar a operar com um gênero, estamos ensinando uma forma de atuação sociodiscursiva numa cultura e não

um mero modo de produção textual.

No tocante ao contexto tecnológico em que estamos imersos a ideia de leitura não está relacionada somente à ação de pegar um livro e ler, mas navegar pelas páginas dos e-books ou livros eletrônicos em que a noção de leitor sofre alterações, na medida em que este já não é encarado como leitor convencional, mas como navegador (MARINHO, 2001, apud SILVA, 2005; p.01) ou hiperleitor (KOCH, 2002, apud SILVA, 2005; p.01). Nesta perspectiva, é que defendemos o trabalho da leitura relacionado com esses novos gêneros inerentes ao ciberespaço, e principalmente unida a essas formas inovadoras de ler, como é o caso dos e-books e dos books trailers engendrados pelo dinamismo e interatividade do mundo virtual, os quais permitem ao leitor um acesso rápido aos mais variados tipos de textos, podendo contribuir no processo de formação de leitores principalmente por dispor de estratégias áudio visuais que tentam atrair o leitor para a obra literária. Dessa forma, as práticas de leituras mediadas no ambiente digital, à socialização e as interações possibilitam a criação de novas formas de abordar a leitura no âmbito escolar, embora nem todos que usufruem do ciberespaço têm essa concepção. Acreditamos, neste caso, que a escola deve compreender a internet como uma ferramenta mediadora no processo de leitura. No entanto, temos consciência que essa proximidade com as ferramentas digitais ainda não acontece de forma satisfatória, pois muitos profissionais da educação continuam sem enxergar a internet como ferramenta mediadora da pesquisa e principalmente instigante no que concerne a atrair o leitor contemporâneo para a leitura, bem como para o contato com outros textos advindos desse contexto tecnológico, como por exemplo, os ciberpoemas, cibercontos, além de promover a difusão da literatura.

#### **PERCORRENDO A HISTÓRIA DA LEITURA: DO LIVRO ANTIGO AOS E-BOOKS**

No tocante a história do livro, podemos estabelecer uma relação entre a era dos manuscritos que há

séculos serviam de fonte de conhecimento para a humanidade com a evolução cultural tecnológica que trouxe consigo o livro eletrônico, mas quanto a esta última é possível encontrarmos aberturas para alguns questionamentos, tais como: Não estaríamos nos equivocando ao considerarmos essas novas relações entre texto e imagem e suportes inerentes ao ambiente digital como uma revolução tecnológica? Segundo Gomes (2010) o verbal e o não verbal estiveram sempre atrelados, embora para o mesmo é possível perceber que no decorrer da história houve um predomínio da informação verbal sobre a informação visual o que também permanece no texto eletrônico. Para o autor, a fala começou a ser registrada simbolicamente através das pinturas nas paredes das cavernas e, assim, gradativamente o homem desenvolveu outros suportes de registros como a argila, o papiro, o pergaminho, a seda, o papel até chegar a tela do computador, portanto, a ideia de estarmos vivenciando uma revolução tecnológica não seria contraditória, uma vez que, tal procedimento não se deu de forma imediata, revolucionária, mas diz respeito a um processo gradativo.

Mediante as mudanças ocorridas com o advento dessas novas tecnologias, e que continuarão ocorrendo enquanto processo gradativo, pois a cada dia surge um novo suporte com outras possibilidades hipermidiáticas, para tanto, é importante compreender que não houve uma estagnação da cultura do manuscrito para com a recepção da cultura do impresso, mas há uma continuação entre ambas. “Há, portanto, uma continuidade muito forte entre a cultura do manuscrito e a cultura do impresso, embora durante muito tempo se tenha acreditado numa ruptura total entre uma e outra.” (CHARTIER, 1999, p.9).

Dessa forma, ainda segundo Chartier não devemos menosprezar as técnicas antigas a partir de uma suposta superioridade técnica da contemporaneidade embora se possa ter uma grande estruturação do texto eletrônico e uma grande facilidade de acessos a todo tipo de texto. O leitor de hoje, ao invés de se diferenciar do leitor da Antiguidade ou do leitor que se

debruça sobre o livro impresso, ele incorpora o perfil destes dois tipos de leitores simultaneamente. Vale destacar ainda o pensamento de Chartier, quando este diz que, o leitor da tela ora é medieval e ora comporta-se como leitor do livro impresso, pois utiliza referências como a paginação, o índice e o recorte do texto, porém, este leitor tem mais liberdade, acerca do que acessar, não se prende a uma única leitura, mas navega no mar de informações, textos etc. Nesse sentido, as palavras de Gomes (2010) complementam as de Roger Chartier quando o mesmo destaca que os manuscritos medievais e todos os outros tipos de textos impressos trazem consigo algum tipo de combinação, tamanho de letras, adereços visuais, margens e espaços entre letras etc.

### OS “BOOKS TRAILERS” E A FORMAÇÃO DE LEITORES

No âmbito da leitura virtual, interessam-nos compreender a contribuição dos recentes “books trailers” ou livros trailers para instigar o gosto pela leitura literária. Para tanto, dada à necessidade cada vez mais pertinente das escolas promoverem as práticas sociais de leitura implicadas na abrangência do termo letramento, acreditamos que o suporte a ser analisado nesta seção além de atrair o público leitor para a obra literária propicia a familiarização com outros tipos de letramentos, inclusive o letramento digital conforme nos esclarece Soares:

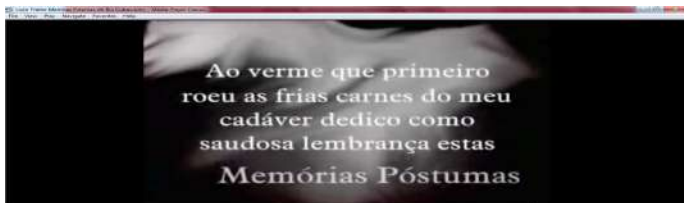
No campo da cultura digital, o letramento digital define-se de maneira especial, pela mesma autora, como “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e escrita no papel. (SOARES, 1998, apud FRADE, 2007, p.60).

Tal estado ou condição de que fala a autora nos parece dar conta de uma multiplicidade de tarefas a serem desenvolvidas por aqueles que se apropriam do ciberespaço que perpassa a condição adquirida

pelo leitor que ler no papel, cuja principal função é passar as páginas enquanto na tela nos deparamos com uma gama de leituras a ser selecionadas, de vídeos a ser analisados, na tentativa de separarmos o que é realmente tem um teor relevante.

Na perspectiva de mostrarmos o que pode ser mesclado de algumas páginas virtuais no sentido de serem pertinente para o trabalho com a literatura em sala de aula iniciamos a análise de dois vídeos intitulados “books trailers” ou livros trailers, os quais podem ser encontrados no seguinte endereço: [www.youtube.com](http://www.youtube.com)





O vampiro de Curitiba de Dalton Trevisan



Os presentes livros trailers entrelaçam imagem e áudio atrelado a um discursivo que visa chamar atenção do público leitor através de frases e expressões chaves que tendem a atrair o aluno para

a obra em si, no primeiro livro trailer temos: “ele resolveu contar a sua história depois de morto”, “um diálogo entre a sentisse e a razão”, “entre a vida e a morte”, “o bruxo que se tornou imortal, um imortal da Academia Brasileira de Letras”, conforme podemos perceber nos vídeos acima, bem como, no segundo vídeo quando o mesmo destaca algumas frases como: “Um homem, uma cidade, uma obsessão”, “um homem ou um monstro?”

Para tanto, acreditamos que o trabalho com a literatura agregado a outras linguagens, como por exemplo, os books trailers pode atrair o público jovem, dada as recorrentes e diferentes práticas de leitura em que estamos constantemente em contato, pois estamos vivendo em um mundo letrado onde esta cada vez mais explícito a necessidade de se pensar a multiplicidade do termo letramento ou letramentoS Rojo (2009) e principalmente com relação a literatura, mas temos consciência que este diálogo não será fácil, uma vez que, de um lado se tem um preconceito quanto ao uso da internet como ferramenta de incentivo a aprendizagem e de outro temos o comodismo exacerbado onde muitas vezes as tecnologias são utilizadas para mera reprodução de uma aula pautada na historia da literatura, ou ainda a realização de aulas de cinema que visam substituir o professor sem nenhum debate sobre o filme assistido. Portanto, é preciso que saibamos discernir qual a real função da tecnologia, do ciberespaço no âmbito escolar ou estaremos apenas mudando o suporte, porém as aulas continuaram arcaicas, e principalmente as de literatura reproduziram cada vez mais a historiografia literária, os filmes sobre determinada ainda substituíram a leitura da obra na íntegra se o professor inserido nessa era da cibercultura não tiver a concepção de que deve proporcionar aos seus alunos a interligação dos saberes, além estimular uma troca mútua de conhecimento entre os alunos conforme nos esclarece Levy:

Para Lévy (1999) o educador, na era da cibercultura, precisa estimular a troca de conhecimentos entre os

alunos, desenvolvendo estratégias metodológicas que os levem a construir um aprendizado contínuo, de forma autônoma e integrada, habilitando-os para a utilização crítica das tecnologias. (MAGNABOSCO, 2010; p. 04).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva de investigar a contribuição de alguns suportes da internet para a prática da leitura, caracterizou-se, inicialmente, o leitor contemporâneo, observando como este se comporta com as formas inovadoras de ler e posteriormente percorremos um pouco da história da leitura e por fim realizamos a descrição dos vídeos intitulados books trailers ou livros trailers.

Ao relacionar as indagações aqui inseridas com a observação estrutural dos suportes aqui analisados, percebeu-se que as estratégias utilizadas pelos ambientes digitais, como formas dinâmicas de incentivo à aprendizagem precisam ser reconhecidas como um complemento à leitura tradicional, não como substituto do livro.

Dessa forma, a aprendizagem que ocorre no ambiente virtual, a socialização e as interações possibilitam a criação de novas formas de ensinar e aprender. Sabe-se, porém que nem todos que utilizam as ferramentas do ciberespaço têm essa concepção. Acredita-se, nesse caso, que a escola deve compreender o ciberespaço como uma ferramenta confiável na mediação do processo de formação de leitores.

Considerando que os limites entre texto e imagem estão ainda mais tênues, Gomes (2010) esta cada vez mais explícito a necessidade de se pensar a multiplicidade do termo letramento ou letramentos Rojo (2009) principalmente no tocante a literatura.

De que outra forma a instituição escolar pode promover o letramento literário de seus alunos desconsiderando a heterogeneidade do termo letramento, pois, a literatura tem sido submetida a

alterações advindas das tecnologias digitais.

Portanto, acreditamos que o trabalho com os “livros trailers” pode instigar o gosto pela leitura do texto literário, principalmente por esta próxima ao alunado, no sentido de pertencer ao ambiente mais procurado pelos jovens: a internet, dada a precisão de se pensar a abrangência do termo letramento Soares (1998).

Conclui-se, portanto, que as estratégias encontradas no ciberespaço como formas dinâmicas de ler podem instigar o processo de formação de leitores. Nesse sentido, este trabalho teve o intuito de ampliar a bibliografia existente acerca das contribuições da internet para o sujeito leitor contemporâneo, bem como possibilitar um trabalho com a literatura a partir da integração de outras linguagens, no caso os vídeos intitulados “ livros trailers”.



## Referências

- CANCLINI, Néstor Garcia. *Leitores, espectadores e internautas/*; tradução Ana Goldberger.- São Paulo: Iluminurias, 2008.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP, 1999.
- COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). *Letramento Digital: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2007.
- FRADE, Isabel Cristina A. da Silva. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com a aprendizagem inicial do sistema de escrita In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). *Letramento Digital: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2007.
- GOMES, Luiz Fernando. *Hipertextos multimodais- Leitura e escrita na era digital*. Jundiaí, Paco Editorial, 2010.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*; tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-Rio de Janeiro: DP e A Ed, 1997.
- LEVY, Pierre. *Cibercultura*; Ttradução: Carlos Irineu da Costa, São Paulo: Ed: 34,1999.
- MAGNABOSCO, Gislaine Gracia. A leitura e a produção textual na Cibercultura: Reflexões acerca da possível contribuição do blog no ensino e aprendizagem da língua materna. 2010. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Gislaine-Gracia-Magnabosco.pdf> acesso em: 05 de agosto de 2012.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação In: KARWOSKI, Acir Mário, GAYDECZKA, Beatriz, BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.) *Gêneros textuais reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SILVA, Ivanda Maria Martins. *.Literatura, escola e novas tecnologias: Qual o futuro da leitura literária na cibercultura? O impacto das novas tecnologias na interação texto-leitor: o caso da leitura literaria*. 2005. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/hipertexto2005/TRABALHOS/>>, acesso em: 02 de agosto de 2012.
- SILVA, Maria Valdênia. *Motivações para a leitura literária no ensino médio* In: PINHEIRO, Hélder, PEREIRA, Jaquelânia, SILVA, Maria Valdênia, ARAÚJO, Miguel Leocádio (Orgs.) *Literatura e formação de leitores*. Campina Grande: Bagagem, 2008.

## gt gêneros digitais, ensino e ferramentas digitais

# Projeto diário virtual de leitura: uma experiência interdisciplinar na escola de educação profissional

Marília Costa de Souza

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

Jemima Silvestre da Silva

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

### RESUMO

Nesse artigo apresentamos o *Projeto Diário Virtual de Leitura*, *blog* educacional, entendido como um instrumento de ensino-aprendizagem na Escola Estadual de Educação Profissional Elsa Maria Porto Costa Lima. Entendemos que, para que o ensino se torne significativo, o educador deve se apropriar de mecanismos que facilitem a inserção dos educandos no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Desta forma, o desenvolvimento do Projeto apresenta-se como um recurso viável e sem custos financeiros para a instituição de ensino e, acima de tudo capaz de envolver os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Partimos das seguintes indagações: Como um *blog* criado e mantido por alunos, professores e comunidade educativa pode contribuir para a construção coletiva de conhecimento e principalmente, para o incentivo à leitura? Muitos autores têm se dedicado às implicações sociais da leitura e a interdisciplinaridade de projetos com o uso do computador. Nesse sentido, são de relevância os estudos efetuados por: Almeida (1999), Kleiman (2007), Marinho (2007), Coutinho (2007). A metodologia utilizada neste artigo consiste em: análise bibliográfica, aulas expositivas nas diferentes áreas tendo como resultado produções textuais e interações no *blog* e construção de dados para mensurar o alcance do projeto. Os resultados encontrados, até o presente momento, demonstram que o Projeto contribui para o pensamento crítico, ou seja, para a análise de diferentes perspectivas, outras visões da realidade, de variadas opiniões sobre o mesmo assunto. Sendo assim, concluímos que o aluno ao dar-se conta destas perspectivas que desconhecia, poderá “ir além” no tema desenvolvido na sala, e assim efetuar aprendizagens significativas.

### 1. INTRODUÇÃO

Significantes mudanças ocorreram na civilização no limiar do processo de desenvolvimento da comunicação pela humanidade. A fala é um fator

preponderante nesse desenvolvimento, que tornou possível a troca de idéias. Com o aprendizado da escrita, as idéias foram armazenadas e preservadas para as futuras gerações. Com a invenção da

imprensa, idéias e informações circularam em meio a pessoas e povos longínquos.

Com o passar do tempo, a rede mundial de computadores foi evoluindo, de forma surpreendente, sobretudo, no que concerne aos mecanismos de busca da informação, o que veio propiciar aos seus usuários acesso a um montante informacional inimaginável. Todo esse contexto de transformações tecnológicas se revela como determinante na mudança nos hábitos de leitura dos usuários da informação na *Web (Wide Word Web)*.

A internet, à medida que se expandiu nesses últimos dez anos, foi propiciando a construção de espaços de interação, com seus mecanismos de circulação de informação mediada pelo computador, culminando no que hoje chamamos de ciberespaço, com suas interfaces gráficas em que, por meio de periféricos como o mouse, o usuário pode imergir no ambiente de simulações, no mundo virtual. Concentrando várias mídias, o espaço digital possibilita uma nova modalidade de leitura e, conseqüentemente um novo tipo de leitor, o leitor-navegador.

A literatura associada à leitura/prazer tem desempenhado um papel de coadjuvante nas escolas. Suas supostas atribuições e seu verdadeiro valor, que seria o da interação entre leitor e escritor, têm se mostrado insuficientes e destituídas de sentido. O fator que agrava esta realidade está alicerçado sobre uma educação mecanizada e depositária que guarda resquícios de uma formação tradicional, em que era vista apenas como exemplo de pureza estética, clareza de idéias e modelo de perfeição. Segundo Bordini e Aguiar (1993), esse modelo típico de aula de literatura tem raízes na tradição escolar brasileira que remontam à pedagogia jesuítica.

Diante disso, e evidenciando os fatos através de observações feitas quanto à forte utilização dos gêneros digitais pelos alunos desde as séries iniciais, sentiu-se a necessidade de fazer um estudo aprofundado sobre a ferramenta virtual *blog*, investigando como essa ferramenta pode se transformar num estímulo para os educandos levando-os a assimilar os conteúdos de maneira significativa.

No mundo atual, a tecnologia circula entre os vários setores da sociedade e o processo educacional acompanha esses avanços de modo gradativo, muitas vezes a tecnologia apresenta-se com uma velocidade que a educação nem sempre acompanha. No entanto, no modelo educacional associado à tecnologia, o aluno é sujeito ativo e protagonista principal no processo de aprendizagem e o professor atua como sujeito também ativo mediando e/ou facilitando esse processo.

O *blog* educativo está sendo utilizado cada vez mais por educadores, visto que o uso da tecnologia na sala de aula ajuda a construir conhecimentos, torna acessíveis operações ou manipulações difíceis ou muito desencorajadoras se reduzidas ao papel e lápis, ajuda a formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a leitura e a análise dos textos e de imagens.

Evidentemente, o progresso com o uso das novas tecnologias oferece novos campos de desenvolvimento a essas competências fundamentais, e, sem dúvida, possibilita a redução das desigualdades no domínio das relações sociais, da informação e do mundo.

Neste sentido, julgamos de vital importância que os alunos sejam incentivados a ler para produzir bons textos, além de contribuir para melhorar os índices nas estatísticas dos programas de avaliação internacional que medem o nível educacional de jovens em nosso país.

A partir do exposto, o objetivo deste trabalho é analisar e avaliar, sob a luz de referenciais teóricos, até que ponto o incentivo à utilização da ferramenta *blog* pode contribuir para o incremento do índice (volume) de leitura?

Para que este objetivo seja alcançado, é importante verificar como o *blog* pode ser um instrumento de aprendizagem de uma leitura crítica e participativa, além de observar a evolução dos alunos quanto à leitura no processo ensino-aprendizagem após a utilização do *blog*.

A construção do presente trabalho realizou-se

através da adoção de uma metodologia conceitual em que se identificam os benefícios do uso da ferramenta *blog* que, mesmo não tendo sido criados com fins educacionais, estão sendo cada vez mais utilizados pedagogicamente por ser uma ferramenta interativa que permite o letramento digital e pode auxiliar na construção de projetos individuais ou coletivos, formando redes colaborativas no processo de construção de saberes, tanto de educandos como de educadores.

Para desenvolver a presente pesquisa, utilizamos a metodologia da revisão bibliográfica, buscando em teorias da área da educação subsídio para a realização da nossa tarefa. Desta forma, entre os autores utilizados na pesquisa temos: Marinho e o conceito da utilização do *blog* na educação; Bertocchi citando os principais benefícios do *blog* para professores e alunos e onde estas competências irão contribuir para um melhor aprendizado.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Leitura e leitor na internet:

A leitura, em si, não trata tão somente de decodificação de som e letra, mas de compreender e dar significado ao que se está lendo. Implica, portanto, fatores que irão influenciar nesse processo de compreensão.

Segundo Kleiman (2007) a leitura:

um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento prévio do leitor não haverá compreensão.

A partir do surgimento dos livros ilustrados e, posteriormente, o surgimento dos jornais e revistas, o ato de ler deixou de se restringir a somente

decodificação de letras e, sim, veio também agregando um relacionamento entre palavra e imagem, tamanho de tipos gráficos, desenho, texto, e diagramação.

Foi com o surgimento e a expansão dos grandes centros urbanos, e com a explosão da publicidade, que o escrito, junto à imagem, se pôs ante nossos olhos, no cotidiano, através de embalagens de produtos, cartazes, sinalizações de trânsito, estações de metrô, ponto de ônibus, etc. um leque de situações cotidianas em que vamos perceber que a prática do ato de ler dá-se de maneira, por vezes, automática.

Desse modo, segundo Santaella (2004, p. 17).

Não há por que manter uma visão purista da leitura restrita à decifração de letras. Do mesmo modo que o contexto semiótico do código escrito foi historicamente modificando-se, mesclando-se com outros processos de signos, com outros suportes e circunstâncias distintas dos livros, o ato de ler foi também se expandindo por outras situações.

A leitura na Web implica outro conceito de leitura, pois se configura outro tipo de suporte, bem como outro tipo de texto, com uma mixagem de linguagem, escrita, sons e *links*. Com sua linguagem via computador, como interfaces que exercem papel fundamental num processo de compreensão, o leitor tecla e navega em um ambiente inteiramente virtual, com determinadas características e funções as quais são pertinentes às condições que implicarão na construção do discurso, impressões imagéticas que cada sujeito faz acerca de outros conhecimentos pontilhadas e todo o movimento do fio que conduz a conversação.

Para ALMEIDA (1999)

A inserção do computador no processo de ensino e de aprendizagem traz em seu bojo a questão da mudança da escola e da atuação do professor. Trata-se de uma nova cultura educacional que se efetivará por meio de uma mudança radical da escola que vem ao encontro de uma demanda da sociedade pela formação de cidadãos com capacidade de trabalhar em equipe,

tomar decisões, comunicar-se com desenvoltura, ser criativo, formular e resolver problemas.

Assim, vão se estabelecendo na rede maneiras novas de se comunicar pela comunidade usuária. Deparamo-nos, portanto, no âmbito da internet, com esses fenômenos que se consolidam como novas formas de escrita, novas configurações do texto e da leitura, o que não se trata de transgressões e ameaças à língua sistematizada.

Nesse contexto, partimos do princípio de que a metodologia utilizada em sala de aula é inadequada para estimular nas crianças o gosto pela leitura. As professoras de alfabetização e das séries iniciais, em sua maioria, ainda recorrem ao tradicionalismo de leitura de palavras soltas ou de cópias de textos intermináveis, que deixam a criança cansada e não ajuda em nada, tornando a aula de leitura uma tortura.

Segundo Kleimam (2007):

Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido. (2007:16)

É preciso mergulhar o aluno no mundo da leitura prazerosa, despertar nele a magia da imaginação, que traz uma boa história e para que isso ocorra é preciso inovar, buscar metodologias mais modernas, usar os recursos atuais a nosso favor.

Muitas escolas possuem salas de leitura, que funcionam somente como depósitos de livros, inutilizando todo o seu potencial. Não há o desenvolvimento de projetos de leitura, que poderiam estimular o gosto pelos livros em nossos alunos e quando há uma sala de informática, esta serve somente para joguinhos sem sentido. Perde-se dessa maneira, uma excelente oportunidade de usar recursos modernos para o incentivo à leitura.

Partindo desta realidade, o presente Projeto busca “transitar” entre os diversos conhecimentos

científicos - conhecimento tecnológico e humanizado, entendidos, segundo a visão de Morin (2003), em que a interdisciplinaridade pode significar também troca e cooperação, o que faz com que a interdisciplinaridade possa vir a ser alguma coisa orgânica. As disciplinas ora são convocadas como técnicos especializados para resolver tal ou qual problema; ora, ao contrário, estão em completa interação para conceber esse objeto e esse projeto.

A falha cometida nas séries iniciais se agrava ao longo dos anos de estudos, e chegam ao Ensino Médio alunos que não sabem interpretar um texto literário ou um simples enunciado de uma questão matemática, prejudicando sua aprendizagem como um todo.

Como podemos formar leitores críticos se não conseguimos formar leitores de fato? Que tipo de sociedade estamos formando?

Precisamos utilizar o que a modernidade tem de melhor como ferramenta de nosso trabalho. Precisamos sair da Idade da Pedra (escrevendo com uma pedra na parede) e ingressar definitivamente no século XXI. Os laboratórios de informática nas escolas devem ser explorados em toda a sua potencialidade, com atividades significativas e estimulantes, para que os jovens, sedentos de novidades, percebam que a internet é muito mais do que *msn* e *orkut*. Podemos utilizar esses recursos como, *chat*, *blog*, *msn*, como ambientes de aprendizagem virtual e como estimuladores de uma leitura crítica e reflexiva.

## 2.2. O que é um blog?

*Blog* é uma página da *web* que se assemelha a um diário onde são registradas mensagens, chamadas *posts* ou entradas, que são visualizadas em uma ordem cronológica inversa. Essas mensagens podem ser sobre variados temas, contendo diversos gêneros textuais como música, imagens, vídeos, entre outros.

Os blogs classificam-se como *software* social, isto é, um *software* que permite uma interação colaborativa entre duas ou mais pessoas, mesmo estando em locais diferentes. Os blogs, mais do

que espaços de interação social, podem ser um instrumento relacionado ao acúmulo e aquisição do conhecimento, gerado a partir da participação de seus próprios leitores e/ou *blogueiros*.

Coutinho (2007) nos oferece a seguinte definição para blog:

É uma página na Web que se pressupõe ser atualizada com grande frequência através da colocação de mensagens – que se designam “posts” – constituídas por imagens e/ou textos normalmente de pequenas dimensões (muitas vezes incluindo links para sites de interesse e/ou comentários e pensamentos pessoais do autor) e apresentadas de forma cronológica, sendo as mensagens mais recentes normalmente apresentadas em primeiro lugar.

Segundo Marinho (2007), os *blogs* passaram a ser considerados instrumentos de escrita colaborativa importante. À medida que um leitor acrescenta informações ao *blog*, na forma de comentários, para os sujeitos da interação se estabelece ali uma forma de escrita colaborativa, notadamente porque os *posts* e as mensagens a ele associadas podem ser vistos por outros leitores e internautas.

Marinho (2007) ainda acrescenta que o grande trunfo do *blog* está no fato de que qualquer pessoa pode criar um, já que a tecnologia empregada para sua criação e publicação é muito simples. Em tese, qualquer pessoa com pequeno domínio de uso do computador pode criar e manter um *blog*. Basta o acesso à internet, o cadastramento em dos muitos serviços disponíveis – vários gratuitos, como o *blogger.com* - e as idéias que alimentarão o gênero textual.

### 2.3 Blogs como ferramenta pedagógica

Na sociedade da informação é precípuo da escola construir sentidos com base na informação e no conhecimento. Pois, a “autoestrada” da informação está cada vez mais presente na sociedade, cabendo, para tanto, às instituições educativas essa construção

de sentidos, tendo como suporte a supracitada estrada, como ponte de significados, de sentidos, permitindo aos leitores-navegadores ‘navegarem’, sem, no entanto, serem levados pela enxurrada de informações a fim de que não congestionem sua visão de mundo.

Mesmo com todo um caráter de interação e formação de mentalidades, ainda assim, as tecnologias de informação e comunicação não vão dispensar a formação escolar. Assim, é esperada da escola uma preparação do aluno para saber lidar com a renegociação dos significados que, por vezes, são veiculados na mídia por intermédio da análise crítica.

Para Antunes (2007)

A aula expositiva é uma maneira de se ministrar aula, mas não e não pode ser a única maneira. Se um profissional não concebe situações de aprendizagem diferentes para se respeitar diferentes estilos de linguagens em seus alunos e se as aulas que ministra não fazem do aluno o centro do processo de aprendizagem, o que a ele se está impingindo com o nome de aula não é aula verdadeira. Uma das formas de se identificar *professauros* transvestidos em professor é buscar saber quantas situações de aprendizagens conhece e aplica e aferir se nas mesmas é o aluno que aprende e não o professor que finge que ensina. (ANTUNES, p. 84, 2007).

O ambiente virtual é sem dúvida muito estimulante e o professor, sabendo utilizá-lo, poderá realizar grandes avanços no processo de ensino da leitura. A figura do professor se transforma na era digital. Nos dias de hoje, mais do que nunca, temos abundância de informação a fácil alcance.

Souza (2007) afirma que a produção de textos desenvolvida na internet, favorece a leitura e desenvolve habilidades importantes.

(...) o formato do hipertexto parece favorecer a leitura em ambientes de ensino-aprendizagem, principalmente, no que diz respeito à habilidade de localizar informações. Habilidades de leitura tais

como: compreensões globais do texto, emissão de opinião e produção de inferências, também apresentaram uma sistemática vantagem em formatos de hipertextos em relação a formatos contínuos. (SOUZA, p.202,2007)

Segundo Marinho (2007), os *blogs* na escola podem servir para vários fins: podem ser o portal da escola, sua forma de se abrir e se mostrar para o mundo; podem ser o espaço de divulgação de ações e/ou projetos específicos. Desta forma a ambiente virtual participa ativamente do dia a dia da escola gerando no ambiente escolar uma troca de informações que contribuem para a formação educativa como no todo.

A utilização da internet no contexto escolar, bem como outros meios de comunicação por rede, já vem sendo utilizado para auxiliar no estudo de várias culturas, discussões e debates sobre problemas sociais, na pesquisa acadêmica, na documentação e no registro de dados da própria escola, na busca de informações em assuntos específicos, na colaboração de jornal, entre outras. É evidente a riqueza deste meio.

Gómez (2007) sobre a educação em rede diz que:

A educação em rede traz a idéia de extrema ligação ou devoração. Assim, a rede permitiria que o homem aparecesse, saísse do universo amorfo, que é o mundo dos dados e da informação, e ganhasse existência na internet pela participação nos debates, nos *chat's*, na produção de um texto falado ou escrito. Assim, respondendo a uma necessidade humana, a um desejo de transcendência também no mundo virtual, o homem instrumentaliza na alfabetização e nas interfaces digitais. (GOMEZ, p.64, 2007)

Dessa maneira seus usuários aprendem a ler o mundo ao seu redor, sendo uma questão que diz respeito ao cotidiano de todos, pois o conhecimento procede de interações que vão se produzindo ao longo do caminho, numa relação de sujeito e objeto havendo, portanto, uma interdependência.

Bertocchi (2007) concorda que os *blogs* têm

potencial para reinventar o trabalho pedagógico e envolver muito mais os alunos representando um grande poder de comunicação, pois estes passam a ser escritores, leitores e pensadores. Para ela, que já utilizou o suporte virtual *blog* na formação de professores, os diários eletrônicos são um excelente recurso para desenvolver trabalhos em equipe, discutir e elaborar projetos. Além disso, servem como espaço para anotações de aula e discussão de textos. Os *blogs* ajudam a construir redes sociais e redes de saberes, mas é a criatividade, de professores e alunos, que vai determinar a otimização da ferramenta.

Através do *blog* ou dos *chat's*, podemos criar um ambiente interativo entre aluno e professor, e entre os próprios alunos, trocando opiniões e experiências de forma muito mais dinâmica. Conectados, crianças e adolescentes de hoje acabam se identificando com o professor *blogueiro*, pois o mestre que está ali para ensiná-los também está disposto a aprender no mesmo universo virtual em que eles adoram navegar.

Para Marinho (2007), são vários os aspectos pelos quais os *blogs* se constituem num elemento de utilização interessante para a escola. Dentre os motivos que o autor aponta, destacam-se:

1. o gênero como uma ferramenta construtivista de aprendizagem;
2. a audiência potencial para o blog, que ultrapassa os limites da escola, permitindo que o que os alunos produzem de relevante ultrapasse muito além da sala de aula;
3. os arquivos da aprendizagem que alunos e até professores construíram;
4. a ferramenta democrática que suporta vários estilos de escrita e intertextos;
5. o favorecimento do desenvolvimento da competência em determinados tópicos quando os alunos focam leitura e escrita num tema.

Bertocchi (2007), ainda cita os principais benefícios do *blog* para professores e alunos: aproximar professores e alunos, permitir maior reflexão sobre o conteúdo,

manter o professor atualizado, criar uma atividade fora do horário de aula, trazer experiências de fora da escola, divulgar o trabalho do aluno e do professor, permitir o acompanhamento, ensinar linguagem digital.

Nesse contexto, cabe ao professor, promover e orientar os alunos para a leitura através de ações que os levem a sentir necessidade de buscar informações, interagindo, pois, com os diversos suportes e instrumentos de leitura, seja em texto escrito, imagético, material ou virtual.

Faz-se necessário e com urgência, inserirmos a tecnologia no processo educativo no século XXI se realmente pretendemos formar uma sociedade crítica e transformadora.

### 3. CONSIDERAÇÕES SOBRE OS OBJETIVOS ALCANÇADOS NO PROCESSO DE ENSINO - APRENDIZAGEM

No desenvolvimento do projeto, alguns objetivos foram alcançados e estão aqui pontuados:

- Adesão do Blog pelos educandos, cerca de 89% dos alunos acessaram pelo menos uma vez o Diário Virtual de Leitura;
- Desenvolvimento de comportamento colaborativo entre educadores e educandos nas produções textuais, vídeos, nas interações realizadas pelos educandos;
- Melhoria da qualidade textual das interações realizadas pelos educandos;
- Divulgação e valorização dos educandos pelas produções textuais dos colegas;
- Significativo acesso aos conteúdos complementares do Blog, tais como as páginas *De <@><@> no Vestibular* (117), *Estive na aula* (1.019 visualizações) e *Vide@logando* (100).
- Média de visualizações mensais crescentes.

### CONCLUSÃO

Os blogs na educação apresentam-se como importante recurso pedagógico sendo a escola a responsável direta pelo ensino da leitura, cabe a ela

implementar a construção de um espaço de reflexão, dando um novo direcionamento a essa prática, frente às novas tecnologias de informação, em que, dependendo do processo de como for conduzida, irá transformar o aluno num leitor crítico.

Nesse contexto, a escola é ou deverá ser espaço de construção de sentidos, tendo que ser cada vez mais de caráter interdisciplinar e, porque não, transdisciplinar.

Um ambiente de convergências das mídias, múltiplos meios e leituras, em que as novas tecnologias estão transformando os meios de produção dos livros e dos textos, convergindo palavra e imagem, a informação apresenta uma ampla abrangência e, é mais plenamente reconhecida, considerando, pois, que tudo o que é produzido pode e, é considerado texto, não sendo mais o mesmo exclusividade da palavra. Desta forma, vão surgindo novas formas de leitura nas quais são construídas novas relações de espaço, tempo e aprendizagem.

Nesse contexto, presenciamos o surgimento de um novo leitor. Um leitor que busca informação pelos meandros do ciberespaço, que ao interagir no ambiente, é envolvido por uma teia digital, aonde vai encontrando caminhos que o levam a seu objetivo ou não. Tudo depende, também, do repertório cultural digital, ou seja, que ele esteja aparelhado das estratégias e técnicas de navegação nesse espaço digital.



## Referências

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. *Ensinar e aprender com computador: a articulação inter-trans-disciplinar*. Boletim Salto para o Futuro, Brasília, 1999. Informática na educação.
- ANTUNES, Celso. *Professores e Professores*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BARROS, Francisca da Rocha. *A escola e a formação do sujeito-leitor*. In: Desafiando os domínios da informação. TARGINO, Maria das Graças. CASTRO, Mônica M. M. R. N de. (Org) Terezinha: EDUFPI, 2002, p. 81-118.
- BERTOCCHI, Sonia. *Quer aprender? Crie um Blog*. Revista Época, Edição 456, p. 92/93. 12/02/2007.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera. *A formação do leitor- alternativas metodológicas. 2.ed.*Porto Alegre:Mercado Aberto,1993.(Série Novas Perspectivas 27).
- COUTINHO, Clara Pereira e BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. *Blog e Wiki: Os Futuros Professores e as Ferramentas da Web 2.0. Repositório da Universidade do Minho*. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2007.
- FREIRA, Fernanda M. P. *Formas de materialidade lingüística, gêneros de discurso e interfaces*. In. SILVA, Ezequiel Theodoro (org.). *A leitura nos oceanos da internet*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 65-88.
- GÓMEZ, Margarida Victoria. *O face-a-face virtual possível pela responsabilidade ética*. Revista de Educação AEC. Rio de Janeiro, ano 36, nº. 145, p.56-75, out./nov. 2007.
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 11 ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes, 9ª edição, 2004
- MARINHO, Simão Pedro P. *Blog na Educação & Manual Básico do Blogger*. 3ª Edição, Belo Horizonte, PUC-MG, 2007.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina. - 8a ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil,2003. 128p.
- SANTAELLA, Lúcia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.
- SOUZA, Socorro Cláudia de. *As formas de interação na internet e suas implicações para o ensino de língua materna*. In: ARAÚJO, Júlio César (org.). *internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- VON STAA, Betina. *Quer aprender? Crie um Blog*. Revista Época, Edição 456, p. 92/93. 12/02/2007.

## gt gêneros digitais, ensino e ferramentas digitais

# Do impresso ao digital: uma experiência pedagógica usando o blog

Patrícia Saldanha Vasconcelos

Liceu de Quixeramobim Alfredo Almeida Machado

Tânia Saraiva de Melo Pinheiro

Universidade Federal do Ceará

### RESUMO

Visando registrar a cultura oral e promover a interação entre comunidade e escola, alunos do Liceu de Quixeramobim haviam elaborado a primeira edição do livro *Casos e Causos: um encontro da cultura popular*, em formato apenas impresso. Para organizar uma segunda edição do livro citado, bem como inserir ferramentas digitais no universo de leitura destes alunos, definimos este novo trabalho que objetivou transformar o livro em uma versão digital, iniciando-se assim uma discussão sobre os limites do livro impresso e as possibilidades da mídia digital. Neste prisma, discute-se sobre as tecnologias da informação e comunicação na escola, especificamente no que se refere ao debate gerado acerca da informação impressa e da digital, através do uso de blogs e a sua influência no aprendizado dos alunos. Este trabalho deu-se através da transformação do livro impresso: *Casos e casos: um encontro da cultura popular*, escrito pelos alunos, em um blog. A partir desta ferramenta buscamos facilitar o acesso à leitura e interagir com os demais alunos e comunidade. Usando uma metodologia qualitativa, utilizamos a observação e análise dos indicadores do laboratório de informática e biblioteca a fim de analisarmos os resultados. Assim, concluí-se que, o livro impresso e o digital podem conviver harmoniosamente como opções diferentes e complementares na formação do aluno.

### 1. INTRODUÇÃO

A sociedade atual sofre grandes transformações com o advento das mídias digitais que modernizam-se a todo instante. No âmbito escolar esta realidade não é diferente. A todo o momento as novas tecnologias ganham espaço em um mundo cada vez mais globalizado. A clientela escolar é composta por jovens que já nasceram inseridos neste processo tecnológico e dominam com habilidade os diferentes recursos que

as mídias dispõem. Dessa forma, os professores não podem ficar à margem deste processo, uma vez que as antigas metodologias não são mais capazes de atrair a atenção de seus alunos. A dinamicidade que as tecnologias imprimem nos dias de hoje deve ser levada até a sala de aula, a fim de estimular os nossos jovens, facilitando o processo de ensino e aprendizagem.

Os processos de leitura e escrita envolvendo as tecnologias digitais devem ser investigados uma vez que fazem parte do processo educativo que se

instaura na atualidade. Os jovens, de uma maneira em geral, estão em constante busca por informações e são levados a ler e escrever mais, de uma maneira bem diferente da convencional. A rapidez de informação que a internet exige está criando novos mecanismos de leitura e escrita.

O blog é uma ferramenta que cria um espaço de pessoal na rede, podendo adotar-se uma escrita mais informal. A escrita perde, assim, o caráter de atividade escolar e caracteriza-se pela espontaneidade e liberdade de se produzir textos sem a intervenção direta de um professor. O blog, neste aspecto, amplia a sala de aula e fomenta o trabalho coletivo. O espaço de troca de reflexões criado favorece também a participação de alunos que preferem as interações mediadas por computador, em especial os que têm medo de escrever e errar.

Visando atender às necessidades de um ensino dinâmico, que usa mídias como aliadas no processo de construção do conhecimento, o projeto desenvolvido buscou dar continuidade ao projeto *Casos e causas: um encontro da cultura popular* realizado de agosto a dezembro de 2011. Nequele projeto, os alunos pesquisadores entrevistaram pessoas idosas da comunidade e levaram para sala de aula histórias pertencentes à cultura oral. Após debater as temáticas das histórias, as mesmas foram corrigidas do ponto de vista gramatical e compiladas em um livro impresso que resgatou e registrou as histórias do nosso povo.

O livro, produto do primeiro projeto, possuía um custo inacessível a muitos da nossa comunidade, formada por pais em sua maioria da zona rural, sem muitas condições financeiras, alunos que tem como renda apenas o bolsa escola e demais membros que não possuem o hábito da leitura e não demonstram interesse em adquirir o material impresso. Além disso, a escola só pôde reproduzir cinquenta exemplares que não atendeu nem a demanda dos professores interessados em adquirir um exemplar.

Pensando em uma solução que conseguisse disseminar a leitura do livro para um público mais abrangente, foi organizado este segundo projeto

visando transformar o livro em um blog, por ser uma ferramenta gratuita, popular, interativa e de fácil manuseio. O blog possibilita a discussão e troca de ideias através de comentários, que podem ser lidos e escritos por qualquer pessoa, além de podermos inserir imagens nas páginas do blog, o que o diferencia de outras ferramentas síncronas e assíncronas como chat, fórum, listas de discussão. Outra vantagem identificada é a possibilidade de interação, acesso e atualização das informações. Dessa forma, todos os leitores podem agir e interagir, gerando um ambiente colaborativo.

Na primeira versão do livro, os alunos saíram para coletar as histórias. Nesta segunda, as demais pessoas da comunidade participam contando histórias diretamente no blog ou ainda por entrevistas, relatando sempre as histórias que eram contadas por seus antepassados. Após a oficina de blog que transportou o livro impresso para o formato digital, fizemos oficinas de leitura, introdução à pesquisa científica e divulgamos nosso blog nas redes sociais.

Em sala de aula, os professores de língua portuguesa, trabalharam os textos e observaram o desenvolvimento dos alunos com relação à leitura e escrita. Na biblioteca e no laboratório de informática, coletamos os indicadores de empréstimos de livros impressos e acesso a livros virtuais antes e depois do projeto. Dessa forma, o projeto contribui de forma positiva em relação à ampliação do acesso à leitura, envolvimento da comunidade escolar e o resgate das histórias populares, antes sem registro escrito.

O projeto teve como objetivo geral analisar a transformação do livro *Casos e causas: um encontro da cultura popular* em um blog visando promover o envolvimento de todos que fazem a parte da comunidade escolar, obtendo assim novas histórias através da interação entre comunidade escolar e o projeto, dando margem à discussão sobre os limites do livro impresso e as possibilidades da mídia digital. Os objetivos específicos definidos foram: estimular no aluno o gosto pela leitura e escrita, registrar as histórias da cultura oral e proporcionar ao aluno conhecimentos sobre as ferramentas disponíveis em um blog.

O trabalho está organizado em seis seções. Na primeira temos a introdução, seguida pela revisão bibliográfica, metodologia, relato e análises da experiência realizada, transposição do livro para o blog e considerações finais.

## 2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A escrita faz parte do cotidiano e sua invenção e inserção em nossa sociedade foram vitais para o registro histórico e para a preservação das línguas. Com o surgimento da imprensa, o livro passou a representar conhecimento e cultura, tornando-se símbolo de poder. Conforme Freitas (2006, p. 35), “com a revolução tecnológica que estamos vivenciando, o livro vem perdendo espaço para as diversas mídias que estão surgindo”. No entanto, se voltarmos ao passado veremos que o livro manuscrito conviveu por muito tempo com o impresso e deixou de existir de forma natural por mudanças nos hábitos da sociedade.

Assim como a escrita, a internet revolucionou o modo como registramos informações. A leitura não é mais linear, o hipertexto nos dá condições de desdobrar palavras, associar a leitura à imagem e ao som, sendo este leitor mais ativo do que o leitor em papel.

Para Lévy (1996), ler na tela é, antes mesmo de interpretar, enviar um comando a um computador para que esta ou aquela realização parcial do texto sobre uma pequena superfície luminosa. Vemos, portanto que se trata de uma leitura interativa e em certa medida colaborativa se pensarmos em ferramentas como o blog, lista de discussão e redes sociais, fazendo do leitor um coautor ativo, rompendo a fronteira entre autor e leitor.

A denominação “interativo” tem qualificado também brinquedos eletrônicos, eletrodomésticos, sistema bancário on-line, shows, teatro, estratégias de propaganda etc, cujo funcionamento, segundo Grotto (1999, p.20), permite ao usuário-consumidor-espectador-receptor algum nível de participação, de troca de ações e de controle sobre acontecimentos. É nessa perspectiva que o trabalho com blog torna-

se significativo, tendo em conta seus recursos interativos e facilidade de manuseio.

O weblog ou blog é uma página da internet em que as pessoas publicam suas ideias e reflexões, que podem ser pertinentes a seu trabalho ou funcionar como um diário. Cada anotação é acompanhada da data em que foi escrita, em ordem cronológica reversa. Segundo Cardoso (2007, p. 440), “a blogosfera é um espaço que se alimenta dos acontecimentos do mundo que rodeia seus autores[...]” e a “grande vantagem dos blogs é apresentar histórias que estão normalmente fora do circuito central e tradicional da reportagem jornalística.”

Ainda em Cardoso (2007, p. 442), temos que o crescimento do uso dessa ferramenta de comunicação pode ser atribuído a algumas de suas características, como a facilidade de criação e a simplicidade na utilização.

Diante desse cenário, o professor pode favorecer-se do blog ao inserir em sua prática como ferramenta de divulgação dos trabalhos, estímulo à escrita e leitura bem como pode usá-lo como espaço para debates e troca de experiências. Os blogs, de uma maneira geral, podem ser utilizados como instrumento para compartilhar conhecimento, acompanhar projetos, colaborar com para o crescimento cognitivo dos alunos.

Segundo Orihuela (2007), o primeiro blog surgiu em 1992 com o nome What's new in 92? A página foi criada por Tim-Berners Lee para divulgar as novidades do projeto do Word Wide Web.

Nos dias de hoje, não se pode pensar na escola desvinculada do processo de comunicação, pois as novas tecnologias fazem parte do cotidiano da escola. A sala de aula não pode mais ser o único espaço no qual se promove educação, sua ação deve ser expandida para outros ambientes e outras realidades. Como ressalta Freire (1992):

A comunicação, compreendida como troca de conhecimentos, possui uma dimensão educativa que deve ser levada em conta já que educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não

é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. (FREIRE; 1992, p.69).

Dessa forma, o trabalho com blog na escola inicia-se com a sensibilização do corpo docente para a necessidade de incluirmos as mídias digitais em nossa prática pedagógica. Um desafio encontrado para implantação de um projeto que usa o blog como mídia facilitadora é a implantação de maneiras mais criativas de interação com as linguagens midiáticas no contexto escolar, integrando a cultura tecnológica no espaço educativo, desenvolvendo nos alunos habilidades para utilizar os recursos tecnológicos existentes. Para tanto, o professor envolvido deve deixar de ser somente conteudista e trabalhar outras linguagens. Gutierrez, em 1978 já falava em não se poder “continuar pensando em uma escola encerrada entre quatro paredes e completamente desvinculada do processo de comunicação.”

O uso do blog em sala de aula se propõe oferecer uma roupagem interdisciplinar. Ao mesmo tempo em que trabalhamos leitura e escrita podemos inserir conhecimentos da história, artes e até mesmo da informática. Segundo Santomé (1998), as práticas interdisciplinares na escola exigem do professor ou professora uma postura diferenciada:

Planejar, desenvolver e fazer um acompanhamento contínuo da unidade didática pressupõe uma figura docente reflexiva, com uma bagagem cultural e pedagógica importante para poder organizar um ambiente e um clima de aprendizagem coerentes com a filosofia subjacente a este tipo de proposta curricular. (SANTOMÉ, 1998, p. 253).

O objetivo central do uso de blogs na educação deve ser proporcionar aulas mais dinâmicas e interativas inserindo o lúdico na construção do conhecimento. Os blogs ainda podem desenvolver as habilidades comunicativas dos alunos.

O livro impresso pode ser considerado como

uma tecnologia que viabilizou o acesso e estimulou a busca por informações, configurando-se como uma nova situação de acessibilidade. A popularidade do livro como fonte de registro e transmissão do conhecimento atinge um número crescente de pessoas, transformando a sociedade que, antes, era composta por pessoas ignorantes em sua maioria. Assim, o livro impresso pode ser considerado como um instrumento de libertação do homem, por proporcionar o acesso ao conhecimento.

A imprensa causou uma grande revolução e proporcionou a divulgação dos materiais escritos. Do mesmo modo, as novas tecnologias possibilitaram novas formas de acesso à informação, gerando a informação digital, como, por exemplo, os livros eletrônicos. Dessa forma, os avanços tecnológicos, favoreceram o surgimento de uma nova revolução na sociedade. Segundo Castells (2003, p.1), “estamos diante de um novo paradigma tecnológico: a revolução tecnológica da informação, a revolução informacional. A diferença dessa revolução para com as outras é a sua matéria prima: o conhecimento.”

Desse modo, vemos que a internet representa um poderoso agente de transformação do nosso modo de vida, representando uma fonte de conhecimento. Lévy (1996, p. 20) considera as novas tecnologias da informação como uma ferramenta que possibilita a geração de novas aprendizagens, “da mesma forma que a invenção da escrita [...] e da imprensa [...], na medida que viabilizam novas possibilidades cognitivas, possibilitam um salto qualitativo em nossas possibilidades de raciocínio e apreensão de conhecimento”.

Neste sentido, percebemos que a internet nos auxilia na comunicação e elaboração de novos saberes, disponibilizando ao usuário uma quantidade infinita de informações.

O livro passou por diversas transformações, entre a cultura do manuscrito e a do texto impresso, mas nada é comparado ao que a mídia digital vem proporcionando. O que o diferencia de um livro impresso de um digital é que este último é

disponibilizado em formato digital, vendido, baixado ou recebido via e-mail. Acreditamos que ambas as formas possam conviver cada uma em seu espaço, atendendo as necessidades de diferentes tipos de público. Porém, não podemos deixar de observar que, há algum tempo, o livro vinha sofrendo interferências no modo de ser e de se mostrar ao leitor. Muito de sua mudança física já vinha se configurando com o avanço das tecnologias de impressão e diagramação de páginas. Hoje, vemos o livro mudar de suporte ou mídia e transformar-se em um novo corpo

Os livros digitais estão transformando o modo de ler os livros no mundo. É o texto eletrônico dando forma nova às histórias, com imagens, sons e viagens paralelas, fazendo surgir a multimídia, ou seja, uma junção de várias mídias. Isto possibilitou um avanço extraordinário no mundo da comunicação e do entretenimento.

Com esta informatização nos modos de leitura e escrita, o texto é produto não apenas do autor, mas também do leitor, quando este pode interferir com seus comentários como no caso dos blogs. Nesta perspectiva, os modos de leitura e escrita na cultura do texto impresso diferencia-se substancialmente do letramento na cultura do texto manuscrito. No texto impresso é grande a distância entre autor e leitor, o autor do texto impresso é figura central e o leitor é apenas um visitante. Já no texto eletrônico, a distância entre autor e leitor se reduz, porque o leitor torna-se, também, autor, tendo liberdade para construir ativamente.

O hipertexto é construído pelo leitor no ato mesmo da leitura: optando entre várias alternativas propostas, é ele quem define o texto, sua estrutura e seu sentido. Enquanto no texto impresso, cuja linearidade, por si só, já impõe uma estrutura e uma sequência, no texto eletrônico, ao contrário, o autor será tanto mais competente quanto mais alternativas de estruturação e sequenciação do texto possibilite, quanto mais opções de interpretação ofereça ao leitor. Em sua essência, o hipertexto não tem propriamente um autor; em primeiro lugar, porque a intertextualidade, presente, no texto impresso, quase exclusivamente

por alusão, no hipertexto se materializa, na medida em que este se constrói pela articulação de textos diversos, de diferentes autorias – no hipertexto, não há uma autoria, mas uma multiautoria.

### 3. METODOLOGIA

A produção da primeira edição do livro *Casos e Causos: um encontro da cultura popular* surgiu da necessidade de resgatarmos as histórias do discurso oral dos idosos de nossa comunidade, registrando as mesmas em um livro impresso. Esperava-se despertar no aluno o interesse pela cultura de seus antepassados, bem como pela leitura e escrita.

Esta pesquisa objetivou a transposição do livro impresso para um blog, trabalho que foi organizado em três momentos: a transposição do material já existente para um blog, a obtenção de novas histórias e finalmente uma discussão do envolvimento da comunidade na produção de cada uma das versões do livro.

#### 3.1 Transposição do livro para o Blog

A transposição do livro impresso *Casos e Causos* para o blog consistiu de uma oficina de blog, a criação do blog seguindo estrutura igual ao livro e divulgação na comunidade.

A oficina de blog teve 08 horas de duração e visou capacitar os alunos envolvidos no projeto no manuseio da ferramenta blog. Na oportunidade, os professores de língua portuguesa das quatro turmas de primeiro ano selecionaram 20 alunos de cada sala, privilegiando aqueles com dificuldades de leitura e escrita. No total, 80 alunos participaram das oficinas que aconteceram em fevereiro de 2012. Dentre estes alunos, 20 também haviam participado do grupo que produziu o livro impresso.

Dentre as ferramentas apresentadas na oficina, ressaltamos com os alunos a importância do blog conter um contador de visitas, para que se possa acompanhar a repercussão do projeto na comunidade,

além de uma caixa de mensagem para oportunizarmos a participação de nossos leitores virtuais. Cores e estrutura de formatação também foram estudados, a fim de criar um aspecto visual atrativo.

Durante as oficinas, através de rodas de conversa, os 20 alunos veteranos contavam suas experiências como entrevistadores aos demais. Foram realizadas 04 rodas de conversa que aconteceram semanalmente durante quatro semanas. Ainda na oficina de blogs, selecionamos para fazer parte do mesmo os textos narrativos que fazem parte do imaginário popular do povo de Quixeramobim.

Após a oficina, iniciamos a construção do blog que se baseou na mesma estrutura do livro impresso, contendo ilustrações e as histórias, e seguindo a mesma ordem do livro impresso. Adicionalmente, o uso do blog permitiu que utilizasse caixas de mensagens para que os leitores deixassem seus comentários.

O terceiro passo da transposição do livro foi divulgar o nosso blog nas rádios da cidade e através das redes sociais para que pessoas da comunidade escolar pudessem ter acesso aos registros escritos, antes pertencentes apenas à cultura oral.

### **3.2 Obtenção de novas histórias pela melhoria da integração com a comunidade**

Na tentativa de obtermos novas histórias, demos início à divulgação do livro impresso, salientando a importância da participação da comunidade que poderia contribuir com novas histórias no blog. Tal divulgação foi realizada em rádios locais e redes sociais. Cerca de 10 alunos que residem no interior e não possuem acesso à internet divulgaram com visitas nas casas e registrando de forma escrita as novas histórias que os moradores contaram.

### **3.3 Discussão do envolvimento da comunidade escolar**

Quanto ao aspecto do desempenho dos alunos, a análise dos resultados do projeto baseou-se nos índices

de rendimento escolar, na disciplina de língua portuguesa, observando principalmente o desenvolvimento dos alunos no que se refere à leitura e escrita. Observou-se também as estatísticas da biblioteca escolar, no que se refere ao empréstimo de livros aos alunos do 1º ano. No laboratório de informática, também contabilizamos o número de download de livros virtuais, bem como sua leitura em tela.

Pedimos aos 04 professores de língua portuguesa do 1º ano para observar o interesse dos alunos envolvidos no projeto nas atividades que envolviam leitura e escrita. Após duas semanas de observação solicitamos aos professores entrevistados que respondessem a um questionário que abordava as seguintes questões: os alunos estão mais motivados a participar das atividades de leitura? Após o projeto, houve alguma melhora na escrita dos alunos? Com relação à oralidade, houve alguma mudança? Com estas perguntas objetivamos verificar se os alunos estão mais motivados e capacitados para realizar atividades que envolvam leitura e escrita. Assim, buscamos verificar os avanços nos níveis de leitura, aspectos gramaticais e textuais da escrita, bem como o desenvolvimento de habilidades da expressão oral.

Por fim, pedimos aos alunos que produzissem um texto, com considerações sobre sua experiência de estudo com o livro impresso e com o uso de blogs.

## **4. RELATO E ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA REALIZADA**

Despertar no aluno do ensino médio o interesse pela pesquisa assim como desafiar-lo publicar suas ideias é uma tarefa de suma importância. Partindo deste pressuposto, demos início a um trabalho que resgatou as histórias da cultura oral contada pelos idosos de nossa comunidade. Tais histórias foram compiladas em um livro impresso, Casos e causas: um encontro da cultura popular, que pelo alto custo de reprodução tornou-se pouco acessível à clientela que pretendíamos atingir. Dessa forma, implantamos um segundo projeto a fim de dinamizar as formas de leitura e atingir um número muito maior de leitores.

#### 4.1 Transposição do livro para o Blog

Iniciamos o trabalho com uma oficina de criação de blogs, quando os alunos estudaram conceitos técnicos e transformaram o livro impresso *Casos e causos: um encontro da cultura popular em um blog*. Como programação da oficina, também fizemos rodas de conversas na qual os alunos que fizeram parte da produção do livro impresso contavam suas experiências como pesquisadores de novas histórias.

Ainda na escola, aconteceram as oficinas de leitura e interpretação de texto, onde os demais alunos tiveram a oportunidade de conhecer o blog, ler as história e debater as temáticas encontradas. O resultado da oficina foi surpreendente, uma vez que 90% dos alunos envolvidos demonstraram interesse, inscrevendo-se para participar da divulgação do blog.

Diante das dúvidas levantadas pelos alunos nas oficinas anteriores, percebermos que eles não possuíam conhecimentos a respeito da pesquisa científica, resolvemos então ofertar no contra turno uma oficina de introdução à pesquisa científica. Na oportunidade, 32 alunos participaram, estudando conceitos sobre o papel do pesquisador, sua importância e postura ética. Estudamos também como poderíamos registrar nossas informações e quais pessoas de nossa comunidade seriam alvo de nossas entrevistas e divulgação.

#### 4.2 Obtenção de novas histórias pela melhoria da integração com a comunidade

Após o trabalho de coleta de informações, chegou a hora de registrarmos de maneira escrita o material coletado. Introduzimos esta etapa com uma oficina sobre as nova ortografia e logo em seguida realizamos a oficina de produção textual. No decorrer deste processo, os comentários que os internautas deixavam no blog despertavam o interesse dos alunos pesquisadores em coletar as histórias mencionadas.

Com os textos já revisados, os alunos ilustradores da primeira versão do projeto organizaram uma

oficina a fim de orientar os 15 alunos responsáveis pela ilustração das histórias. As histórias coletadas também foram usadas em sala de aula pelos professores de língua portuguesa, os mesmos usaram os textos em exercícios e avaliações escritas.

O conceito de interação foi vivenciado na prática, na medida em que os alunos estabeleciam conexões entre eles, as histórias e o mundo virtual. Tal interação foi responsável pela abertura de um canal de comunicação entre eles, possibilitando intercambiar pontos de vistas, conhecer e refletir sobre diferentes vivências, estabelecendo uma troca de conhecimentos e experiências.

No blog, a interação acontecida de forma assíncrona, no qual os interlocutores se comunicam sem estabelecerem ligação direta. Tal interação ocorria através da ferramenta comentário, ou via caixa de mensagens, também disponível no blog.

#### 4.3 Discussão do envolvimento da comunidade escolar

Entrevistamos os professores de língua portuguesa que relataram que os alunos envolvidos no projeto mostraram-se mais motivados para produção textual e para a leitura.

De acordo com os professores de língua portuguesa do 1º ano, nas produções textuais dos alunos, percebemos um aumento no índice de aproveitamento, aspectos como coesão e coerência, pontuação, ortografia, bem como a habilidade criativa foram favorecidas.

O relato dos professores também ressalta que o aumento do interesse dos alunos pela produção e leitura de textos transformou o debate dos textos lidos em uma tarefa agradável e participativa, fazendo com que as questões de interpretação de textos abordados em exercícios e avaliações tivessem um índice de acerto 15% maiores do que o período anterior à implantação do projeto, como mostra os índices de rendimento da escola. No trabalho com o livro impresso, esse número foi um pouco menor, cerca de 10% nos índices de acertos.



Através dos registros do laboratório de informática e da biblioteca, constatamos que o acesso a livros virtuais cresceu 30% após a implantação do projeto, e na biblioteca, o aumento de empréstimo dos livros impressos cresceu 20% em relação ao mês anterior.

Em apenas dois meses o contador de visitas do provedor do blog registrou mais de 700 acessos, o que pode ser considerado um bom índice estatístico, uma vez que nossa escola possui 1.100 alunos matriculados.

Para finalizar, consultamos os alunos sobre suas impressões sobre o primeiro trabalho com o livro impresso e posteriormente com o uso do blog. Através da leitura dos textos, constatamos que 85% apontaram o blog como ferramenta mais eficiente e atrativa. Os outros 15% alegaram não possuir acesso à internet e considerou o livro impresso como uma ferramenta de fácil manuseio.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias atuais incorporaram novas formas de leitura e escrita. Dentre as ferramentas informatizadas, os blogs tem se destacado como um meio de informação eficiente, possibilitando democratizar o acesso à informação em um nível ainda mais atraente dos que os livros impressos.

O livro impresso também tem vantagens sobre o formato eletrônico, pois os documentos produzidos em meio digital ainda não garantem a longevidade de sua utilização, bem como a perda de dados nesse tipo de mídia é muito maior que na mídia impressa. Sendo assim, podemos vislumbrar um uso harmônico destas duas mídias, fornecendo opções diferentes e complementares na aquisição de informação e conhecimento.

Muitos acreditam que nossos alunos estão escrevendo mais com o advento da web mas nota-se que a qualidade de tais produções não é das melhores. Assim, temos que trabalhar mais os textos, digitais ou não, em sala de aula, levar os alunos a ler e também a produzir.

Os blogs têm diferentes usos na educação e, neste momento em que apresentamos ao aluno um gênero

diferente, observa-se a necessidade de aprofundar o seu estudo e criar novas perspectivas de usá-lo no processo de ensino e aprendizagem.

Com a experiência realizada usando o blog, constatamos que os alunos podem ser mais participativos e interativos, o que se dá pela liberdade de expor idéias que serão comentadas e desenvolvidas, assumindo um papel mais participativo e atuante durante o processo de aprendizagem. É certo que o blog não é a solução para resolver problemas em sala de aula, nem deve assumir o lugar da aula presencial. Mas, pode funcionar como um instrumento de apoio da aula presencial.

Incluir a comunidade escolar nos projetos da escola é uma forma não só de aproximá-la da realidade escolar, mas também de descobrir todo o seu potencial como parceira na construção de conhecimentos. A família e a comunidade, de uma forma em geral, passaram a ser mais atuantes e conscientes de seu papel como educadoras e formadoras do caráter dos jovens.

Nessa experiência realizada, percebemos que, se dermos condições, a comunidade participa ativamente. O projeto mostrou que todos podem contribuir acrescentando suas histórias no blog, ou até mesmo incentivando a leitura.

A experiência realizada, transformando um livro impresso em um blog, proporcionou não apenas um registro digital da cultura oral como também despertou os jovens frente à necessidade de construir hábitos de leitura e escrita. Este trabalho demonstrou que o uso de um blog educacional pode ser uma oportunidade de, além de vivenciar situações reais de leitura e escrita com o uso do computador, verificar o processo de compreensão textual, de análise das estratégias linguísticas utilizadas por alunos na construção de um texto. Além disto, observou que a oportunidade de vivenciar situações de escrita colaborativa estimula a imaginação e favorece o processo criativo.

## Referências

- CARDOSO, Gustavo. **A mídia na Sociedade em Rede**. Rio de Janeiro, 2007. FGV. P. 440, 442
- CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. Disponível em: <[www.abdl.org.br/filemanager/download/.../A-sociedade-em-rede.pdf](http://www.abdl.org.br/filemanager/download/.../A-sociedade-em-rede.pdf)>. Acesso em: 26 março 2012.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006.
- GROTTO, Eliana Maria Balcevicz, et al. **Interação em ambientes baseados na web: uma reflexão necessária**. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo3/af/13-interacao>. Acesso em: 01 mar. 2012
- GUTIERREZ, Franciscos Pèrez. **Linguagem total: uma Pedagogia dos Meios de comunicação**. São Paulo: Summus, 1978
- LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.
- ORIHUELA, José Luis. Blogs: revolucionando os meios de comunicação. 2007.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## gt ferramentas digitais como material didático

# Multimodalidade: análise de materiais didáticos online do curso semipresencial inglês da UFC Virtual

Aluizio Lendl-Bezerra

Universidade Regional do Cariri

### RESUMO

Frente ao novo cenário tecnológico, o grande desafio é oferecer uma aprendizagem adequada ao momento atual e que incorpore os avanços tecnológicos sem prejudicar a aquisição dos conhecimentos em AVA - Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Nesse sentido, materiais didáticos digitais são ferramentas de grande importância e precisam despertar e privilegiar a interação no processo aprendizagem. Assim sendo, propomos com esse trabalho desenvolver uma análise multimodal, pautada nos pressupostos teóricos de Kress e Van Leeuwen (1996), dos materiais didáticos de Língua Inglesa do curso semipresencial da UFC Virtual – SOLAR. Observamos toda a composição do ambiente e decidimos, para tanto, utilizar para análise duas aulas da disciplina Ling 1A do ambiente em questão. Evidenciamos, assim, a importância de se desenvolver materiais didáticos para L2 – segunda língua – com base na Gramática do Design Visual - GDV, visto que as interações humanas são multimodais por natureza, e esses materiais precisam utilizar-se de uma multiplicidade de modos comunicativos, tais como expressão facial, gesto e fala, para transmitir significado e dar sentido às experiências diárias. Entendemos, contudo, que, através dos múltiplos modos de interação e comunicação, diferentes oportunidades tornam-se disponíveis aos aprendizes, que cada elemento aplicado aos materiais são itens de informação, objetos de contemplação (KRESS; VAN LEEUWEN, 2000, p.124).

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As atuais pesquisa que dizem respeito a NTIC, Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA, redes sociais, enfim, todos os recursos tecnológicos digitais virtuais, vêm deixando de lado os diversos recursos multissemióticos existentes. É mister considerar que todos os atos de escrita e de fala são por excelência multimodais e precisam ser considerados em sua abordagem. Nossa pesquisa procura direcionar esse olhar multimodal para materiais didáticos em AVA, para que possamos entender a abordagem da necessidade da aprendizagem dos alunos em leitura

relacionada a textos não-verbais e que aliam textos verbais e não-verbais. Para fazer essa análise e fortalecer essas questões, nos reportaremos sempre à GDV – Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (1996), segundo essa teoria, a escrita é tão somente uma das modalidades de representação, mas que precisa levar em consideração a presença de imagens e outras considerações. Ou seja, cada modo semiótico tem sua representação específica.

### EAD: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A educação a distância é considerada uma modalidade

de aprendizagem para a construção do conhecimento mediada por computadores, desenvolvida por participantes tanto em locais como em tempos distintos.

Compreendida de duas formas, a Ead pode ser semipresencial e educação a distância. A semipresencial acontece de forma parte presencial e parte virtual, a educação a distância acontece com professores e alunos unidos apenas pelas tecnologias virtuais.

Normalmente na expressão em Ead é dado ênfase ao papel do professor, como aquele que possibilita educar a distância, porém esquece-se que o processo de aprendizagem em Ead depende muito do educando que tem papel ativo na construção do conhecimento, que necessita (re)desenvolver a sua autonomia. A distância permite a auto-aprendizagem, assim, possibilitando ao aluno uma maior flexibilidade no que diz respeito a administração do tempo e do espaço para o cumprimento das atividades do ambiente virtual e a comunicação entre professor-aluno e aluno-aluno. Portanto, em acordo com Preti & Sato (2000, p. 253-254):

“A EAD, enquanto prática-educativa, deve considerar a realidade e comprometer-se com os processos de libertação do ser humano em direção a uma sociedade mais justa, solidária e igualitária.”

Desse modo, o Decreto-Lei nº 2.494, de 10/2/1998 define esse processo como, “uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos” *online* onde professores e alunos não estão sempre juntos fisicamente, mas sim conectados por uma rede virtual – *internet*.

A universidade virtual surgiu em nosso país, também, como consequência da expansão da *internet* no ensino superior, ainda com a publicação, em dezembro de 1996, da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) que oficializou a EaD como modalidade válida e equivalente para todos os níveis de ensino de nosso país.

O processo de ensino/aprendizagem em Ead ocorre em uma sala de aula virtual, ou seja, em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). O SOLAR é

o AVA da Universidade Federal do Ceará - UFC Virtual, vinculadas a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o ambiente é de programação *visual basic* e Sistema de Gerenciamento de Bancos de Dados *Microsoft SQL* para ser utilizado em um ambiente *Windows*.

O SOLAR é bem parecido com uma rede social, porém fechada – limitada apenas para os alunos matriculados nos cursos da UFC Virtual. Apenas aqueles que estão matriculados, por exemplo, na disciplina de licenciatura em língua inglesa Ling 1A – compreensão e produção oral – podem interagir no processo de aprendizagem. Aqui a interação dialógica proporcionada como processo de aprendizagem colaborativa é fechada para aqueles que pertencem a esse círculo. Axt & Fagundes apud Valente (1999) colocam que é no âmbito da constituição da rede, o que faz com que se tenha que levar em consideração, quando se pensa em aprendizagem colaborativa, na questão da interação aluno-aluno.

As funcionalidades básicas da interface são: perfil do participante, agenda, *chat*, webforuns, correio eletrônico, estatísticas de acesso, funções administrativas e de configuração, portfólio do participante e material de apoio. A interface é aparentemente bem completa e repleta de recursos que possibilitam a interação e a autonomia entre os participantes. É em sua utilização que os alunos irão obter suas notas, que, se ativamente presente e participativo no AVA, vai obter parecer positivo. Essa nota será dada pelo professor que observará seu desempenho e a qualidade de suas postagens, bem como sua forma de interação e autonomia. É importante notar que o professor-tutor está sempre presente e incita os alunos a utilizarem as ferramentas disponíveis.

A cada semestre o aluno efetua sua matrícula e participa do SOLAR utilizando, além de todos outros recursos, o material de apoio. Neste os materiais são alocados e divididos por aulas, que vão avançando gradativamente com decorrer do semestre. Os materiais são produzidos pelos professores da UFC Virtual e são enviados para o Instituto UFC Virtual, que por sua vez são postados no AVA.

Nesse trabalho iremos nos deter apenas no material de apoio, em específico o material didático da disciplina Ling 1A – Compreensão e Produção Oral, por acreditar que esses materiais necessitem de um cuidado individualizado, que sejam diferenciadas principalmente pelas múltiplas formas de linguagens previstas em AVA's que, assim como afirma Halliday (1970, p. 143), “a língua sirva para estabelecer e manter relações sociais”.

### **MULTIMODALIDADE: BREVE CONCEITO**

Vamos abordar a linguagem de mudanças do mundo atual, uma linguagem multimodal de possibilidades, que permeia as tecnologias digitais, visto que ela privilegia modalidades diferentes de leitura, portanto, aqui esses eventos devem ser vistos sob uma nova perspectiva. Para tanto, fica claro que a multimodalidade torna-se, cada vez mais, um dos principais modos de representação social.

Essas fortes mudanças significativas trazem à tona um estudo dentro de uma nova classe de textos e é notável que muito encontrado nas práticas sociais modernas: o texto multimodal. Assim, como compreender a Teoria da Multimodalidade? De acordo com Kress & van Leeuwen (1996), como texto multimodal podemos entender como aquele cujo significado se dá por mais de um código semiótico, ainda em acordo com os autores, um conjunto de modos semióticos está envolvido em toda produção ou leitura dos textos, cada modalidade tem suas potencialidades de representação e de comunicação, produzidas culturalmente. Entendemos que tanto os produtores quanto os leitores têm poder sobre esses textos; o interesse do produtor implica a convergência de um complexo de fatores; histórias sociais e culturais, contextos sociais atuais, inclusive perspectivas do produtor do signo sobre o contexto comunicativo.

Esclarecemos que ainda hoje, nos materiais didáticos, as imagens são percebidas como um meio de comunicação menos especializado do que o verbal, já que a leitura de textos visuais é menosprezada na escola, que acaba produzindo, de

acordo com Kress e van Leeuwen (1996), iletrados visuais. Dessa modo, é importante uma mudança na forma da valorização dos componentes dos textos visuais, a partir da definição de uma estrutura de análise crítica, que autores, como por exemplo, Kress e van Leeuwen (1996) propõem e que nos valem dela para análise composicional nesse trabalho.

Entendemos que, ao se escrever um texto, produzimos certo significado para determinados leitores, para que isso ocorra, é necessário que escolhamos os termos mais adequados e a ordem em que eles devem aparecer. O mesmo processo ocorre na formulação de um texto não-verbal, no entanto, na maioria das vezes, o porquê de escolher determinados elementos, cores e formas não é analisado. Partindo da concepção de que cada elemento que constitui uma imagem possui um significado em si, e que juntos produzem o significado que se pretende transmitir, é preciso ter em mente que saturações de cores, planos e inclinações são elementos que não são selecionados em vão.

Van Leeuwen (2004) explica que os gêneros da fala e da escrita são, de fato, multimodais: os gêneros da fala combinam a linguagem oral e a ação, num conjunto integrado. Os gêneros da escrita combinam a linguagem escrita, imagens e gráficos, também compondo um conjunto integrado. Nosso objeto de pesquisa procura entender como as imagens compõem os AVA's de modo a favorecer a aprendizagem articulando-se com todos os outros “tipos” que compõem o *gênero escrita*.

Argumentando que recursos semióticos visuais, assim como os verbais, servem a propósitos comunicacionais e representacionais, Kress e van Leeuwen (1996) adaptam as metafunções de Halliday (1989) para a análise de imagens e composições visuais, baseando-se no modelo inicial de semiótica social de Hodge e Kress (1988). Assim, sua estrutura básica de Kress e van Leeuwen (1996) fica definida como:

- Significado representacional;
- Significado interativo;
- Significado composicional.

Deixaremos de lado o significado interativo e o significado composicional, nos ateremos ao significado representacional, luz teórica para a análise do AVA da UFC Virtual – Ling 1A. Assim, o significado representacional que denota a função ideacional na linguagem de Halliday (1994;2000), que ocorre no sistema da transitividade, é analisado por Kress e van Leeuwen no que chamam de função representacional, sendo responsável pelas estruturas que constroem visualmente a natureza dos eventos, objetos e participantes envolvidos, e as circunstâncias em que ocorrem. Halliday (1994, p.106) expõe que “a impressão mais poderosa que temos da experiência é a que consiste em *goings-on* – acontecer, fazer, sentir, significar, ser e tornar-se.” Kress e van Leeuwen colocam que visualmente existem estruturas que possibilitam a construção das experiências dos observadores, e isso ocorre dentro do que chamam de função representacional das imagens. A função representacional é obtida nas imagens através dos participantes representados que podem ser pessoas, objetos ou lugares – coisas.

## MULTIMODALIDADE REPRESENTACIONAL: UM OLHAR COMPARATIVO

Para que se faça bom uso das diferentes mídias em EaD, é necessário que se tenha como princípio norteador aspectos teóricos para a aplicabilidade de um modelo multisemiótico pertinente para o ambiente virtual ao qual se destina. Tudo que é utilizado como fonte chamadora de atenção ao aluno, precisa ser embasado por conceitos multimodais que facilitem uma aprendizagem satisfatória. Para tanto, as informações que constam no AVA precisam compreender os recursos imagéticos, textuais, sonoros, *softwares* diversos e entre outros, tendo em vista a riqueza inimaginável que as redes podem oferecer. É importante observar ainda que Kress e van Leeuwen (1996) colocam que “A representação presume que a produção do significado escolha formas para a expressão que seus produtores têm

em mente, ou seja, a forma considerada como a mais apta e pertinente em um dado contexto”. Para a composição do ambiente, torna-se necessário que se entenda a quem este se destina e, inclusive, qual contexto situacional que os indivíduos farão uso.

Para discorrer sobre as estratégias utilizadas para a construção do sentido nos textos multimodais, levamos em consideração o *significado representacional* da GDV – Gramática do Design Visual. A categoria aplicada tenta comprovar que cada modo semiótico tem um potencial representacional.

Na sequência observaremos apenas os materiais didáticos das aulas do SOLAR.

Imagem A.



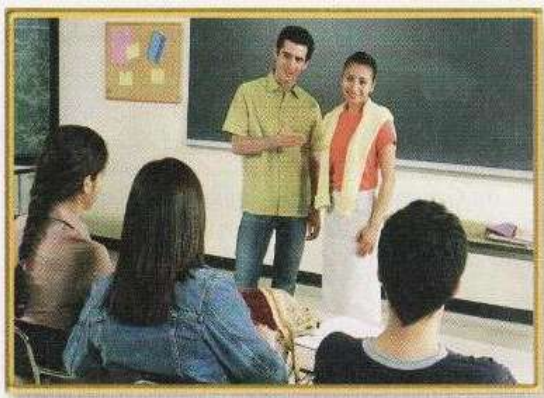
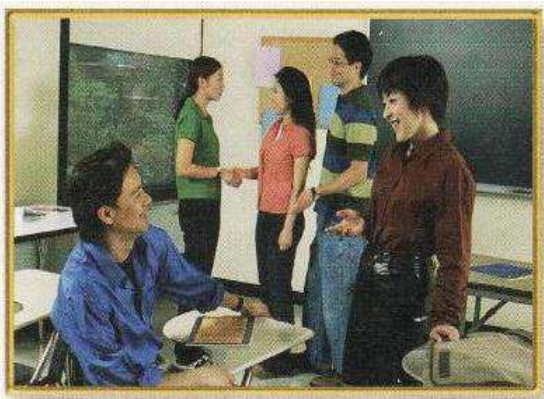
Acesso em 20 de fev. de 2012. Disponível em: solar.ufc.virtual.br

Na imagem acima podemos observar que o AVA faz representações semióticas apenas escritas e simbólicas, ambas não possuem relação entre si, exceto os ícones de áudio acima do texto, que encontram-se exercendo funções diferentes nesse contexto. Esses ícones são representações comuns a todos os equipamentos multimidiáticos, desse modo entendemos que não há nenhuma complicação para o entendimento do observador.

O que queremos destacar na *imagem A* é a ausência da relação entre linguagem verbal e não-verbal. Note que o comando diz o seguinte: “*Listen to the dialogues and repeat*” (ouça o diálogo e repita), o participante da aula se valerá apenas dos recursos de **ouvir** e **repetir** sem compreender o que promove e o que trata o diálogo no contexto. Aqui não existem vetores

imagéticos representando a contextualização da situação que é definida como *greetings* – saudações. Desse modo, observe que o aluno que não possui conhecimento da língua e, conseqüentemente, não conseguirá entender a intencionalidade do diálogo.

Observe na seqüência um contexto situacional diferente: Imagem B.



SASLOW, Joan & ASCHER, Allen. *Top notch 1. Teacher's edition and Lesson Planner*. Pearson Longman. 2003.

Obtendo como parâmetro comparativo a *imagem A*, observe que o contexto comunicativo na *imagem B*, diferente daquela, é mediado apenas por imagens. Note que a intencionalidade comunicativa é a mesma; o *greetings*, que é facilmente compreendido quando o aluno inicia a sua predição. Aqui os participantes aparecem como vetor bidirecional, em alguns momentos unidirecionais, as estruturas visuais estão em interação.

A representação acima se torna bem sucedida no que diz respeito à compreensão, principalmente, na língua materna do observador. Para que a

aprendizagem possa transparecer melhor, é necessário a inserção de caixas de textos ou balões de diálogos. Para tanto, podemos inferir que na *imagem B* a predição é bem sucedida, assim, recursos imagéticos apresentam melhor compreensão para a “condição das informações apresentadas” (KRESS, LEITE-GARCIA, VAN LEEUWEN, 2000, p.395).

Imagem C.



RICHARDS, Jack C. *Interchange: Third Edition*. Cambridge University Press, 2005. New York, USA.

Note que há uma diferença significativa entre *imagem A*, *imagem B* com *imagem C*, nesta os recursos semióticos são bem articulados entre si. As predições são bem sucedidas pelo aluno que tem contato com esse material. Assim, podemos comprovar o que coloca Kress e van Leeuwen (1998, p. 201) “o *layout* exerce um papel central na produção de prazer estético e, portanto, determina o tipo de relação afetiva que estabelece com os leitores”, as funções e efeitos são aprofundadas e o entendimento fundido. Aqui, além de caixa de textos, os participantes representam vetores bidirecionais/unidirecionais no processo comunicativo *greetings*.

Imagem D.



Acesso em 20 de fev. de 2012. Disponível em: solar.ufc.virtual.br

Numa nova visão representacional, temos a *imagem D*, aqui o SOLAR seleciona elementos, supostamente, ainda desconhecidos pelo leitor. Esses elementos são representados apenas verbalmente assim, não contemplam recursos semióticos visuais que estabeleçam ligação direta com os verbais. Mais uma vez, o aluno desenvolverá apenas a repetição de sons ainda não ancorados, sem contexto, sem significação.

É importante que se construa um material que contemple uma Representação Conceitual Classificacional, ou seja, os participantes precisam ser representados, e representados de forma taxonômica, uns com os outros. Aqui eles podem definir, analisar e/ou classificar coisas<sup>1</sup>.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem de recursos multimodais não é trabalho simples, porém é uma saída para a construção de materiais didáticas que atendam às

1 - "...define or analyse or classify people, places and things." (Jewitt e Oyama, in van Leeuwen e Jewitt, 2004, p.143)

múltiplas capacidades que possuímos. Materiais pouco atrativos, não consideram leituras sociais reais.

Nesse trabalho, tentamos mostrar a importância da construção de materiais didáticos para AVA's com base na GVD proposta por Kress e van Leeuwen (1996), este forneceu um aparato teórico que possibilitou analisar o SOLAR quanto à necessidade de produção de textos que atendam às multisssemioses.

Portanto, observamos que o AVA da UFC Virtual, o SOLAR, necessita de uma atenção delicada para a elaboração de materiais didáticos, pois em alguns casos, não atendem aos conceitos abordados ou nem mesmo possuem representações. Que eles atendam as múltiplas capacidades dos usuários e não deixem de lado os contextos sócio-histórico-cultural.

## Referências

- HODGE, R.; KRESS, G.. *Social Semiotics*. Ithaca, New York: Cornell University Press. 1988
- HALLIDAY, M.A.K. *An introduction to functional grammar*. 2. ed.. London: Edward Arnold. 1994.
- Halliday, M.A.K. *Language structure and language function*. In John Lyons (ed), *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth: Penguin Books. 1970.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T.. *Reading images: a grammar of visual design*. London: Routledge. 1996.
- KRESS, G at al. *Multimodal teaching and learning*. London: Continuum. Cap.1, **Rhetorics of the science classroom: a multimodal approach**. 2001.
- KRESS, G., LEITE-GARCIA, R., van LEEUWEN, T. *Semiótica Discursiva*. In: van DIJK, T.A. *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2000.
- PRETI, Oreste & SATO, Michèle *Educação ambiental a distância. Documento base preparado para o Workshop "Saúde e Ambiente no Contexto da Educação a Distância"*. Cuiabá: Projeto EISA, ISC, UFMT, 1996.
- RICHARDS, Jack C. *Interchange: Third Edition*. Cambridge University Press, 2005. New York, USA.
- SASLOW, Joan & ASCHER, Allen. *Top notch 1. Teacher's edition and Lesson Planner*. Pearson Longman. 2003.
- VAN LEEUWEN, T. *Introducing Social Semiotics*. London; New York: Routledge, 2005.



## gt ferramentas digitais como material didático

O uso do *blog* como recurso pedagógico no processo de ensino/aprendizagem do gênero artigo de opinião escolar: uma experiência de interação da escola com o mundo virtual

Antonio Lailton Moraes Duarte

Universidade Estadual do Ceará

### RESUMO

Este trabalho tem como objetivo mostrar que o *blog* é um recurso pedagógico e tecnológico capaz de fomentar o domínio da produção e recepção do gênero Artigo de Opinião Escolar (AOE) em alunos do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública de Limoeiro do Norte - CE. Para atingir tal objetivo, esta pesquisa se fundamenta no Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD) de Dolz & Schneuwly (2004), na noção sócioretórica de Swales (1990) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM). O ISD nos possibilitou a construção de sequências didáticas para elaboração do AOE. Já sócio-retórica, o (re)conhecimento das unidades informativas capazes de gerar um espaço de pesquisa na escola como fez Swales (1990), em seu modelo CARS, para artigos de pesquisa. E os PCNEM nos propiciou uma abordagem de ensino pautada na visão de educar para a cidadania a partir dos gêneros do discurso. A metodologia utilizada para coleta de dados foi uma pesquisa-ação, na qual a estagiária do último semestre do Curso de Letras da Uece idealizou a oficina de produção textual intitulada *Tecendo argumentos*, que contou com o apoio do *blog Rio de palavras, oceano de ideias*, disponível no endereço: <http://eccriandoargumentos.blogspot.com/>, criado para ser o destino final das produções dos alunos e o canal de interação da escola com o mundo virtual. Os resultados indicaram que os discentes se envolveram bastante com as atividades, sentiram-se motivados e interessados para produzirem os artigos e aguçaram a defesa de argumentos em um texto. Assim, podemos concluir que o uso do *blog* na sala de aula pode trazer o caráter formador da escola, por meio de uma interação dinâmica e envolvente, aproximando os alunos e permitindo a socialização de ideias e opiniões distintas que venham a contribuir para a criticidade desses sujeitos e para situá-los no mundo em que vivem.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As novas atividades de interação resultantes das “novas” práticas de leitura e escrita com o uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), denominadas, por alguns autores, de letramento na *Web* (ver ARAÚJO e DIEB, 2009), letramento digital (CARELLI e RIBEIRO, 2005; XAVIER, 2010, para citar apenas alguns)

ou letramento hipertextual, (BOLTER, 1998; PINHEIRO e ARAÚJO, 2012), possibilitam a inovação do ensino na medida em que leva em consideração:

necessidade dos indivíduos dominarem um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas com urgência pelas instituições de ensino, a fim de capacitar o mais rápido possível os

alunos a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio cada vez mais cercado por máquinas eletrônicas e digitais. (XAVIER, 2010, p.1).

Assim, é preciso que haja uma mudança crucial na forma de ensino para que se garanta a sobrevivência do ensino da leitura e da escrita nesta Era Digital, pois o uso intenso das NTIC e aquisição e domínio dos vários gêneros discursivos do domínio digital ou hipertextual é uma forma fazer com que os indivíduos ajam pro-ativamente na nossa sociedade e que os professores atraiam seus alunos na tarefa básica do ensino de Língua Portuguesa, que é ler e escrever textos em diversas situações de interação social.

Dentro desse contexto, podemos perceber, como acredita Rodrigues (2008, p. 39), que “a escrita digital é mais uma entre as diversas maneiras de usar a língua e que as normas que regem a construção de textos vai depender da situação de uso” e que “o *blog* representa um desses usos”.

Além disso, o *blog* representa uma situação de uso da língua de forma híbrida, pois pode ser fechado, cujo controle é individual; e aberto, cujas produções são coletivas, e também se apropria dos recursos expressivos das novas modalidades proporcionadas pelas NTIC, como, por exemplo: *links*, imagens, hipertexto (Cf. RODRIGUES, 2008).

Diante disso, este artigo objetiva mostrar que o *blog* é um recurso pedagógico e tecnológico capaz de fomentar o domínio da produção e recepção do gênero Artigo de Opinião Escolar (AOE), isto é, da leitura e da escrita deste gênero textual opinativo<sup>1</sup> como uma prática social da Era Digital, em alunos do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública de Limoeiro do Norte – CE.

1 - Consideramos gênero textual opinativo como sendo aquele enunciado escrito cujo propósito comunicativo, a grosso modo, consiste no fato de o autor apresentar um ponto de vista ou tese e a defender ao longo de vários argumentos, de tal modo que o leitor seja convencido (ou não) quanto à opinião ou tese do autor a partir da capacidade retórica e força de argumentação ou contra-argumentação do autor.

## 1. USO PEDAGÓGICO DO BLOG

Desde seu surgimento, em 1997, como vemos registrado no site wikipédia<sup>2</sup>, o *blog* vem se aperfeiçoando e atraindo, cada vez mais a atenção das pessoas. Essa atração deve-se, principalmente, pelo fato desta ferramenta ser responsável por formar opinião dos leitores virtuais.

Essa formação de opinião na internet se dá no *blog* porque este tem um papel importante para os leitores “hipertextuais” de poder aprofundar um assunto e ser um espaço para expor opinião. Daí a sua relação com o gênero textual Artigo de Opinião Escolar (AEO), objeto de estudo desta investigação.

Para que o *blog* tenha de fato êxito, é preciso que o *blogueiro* proporcione aos seus virtuais leitores: **otimização para mecanismos de pesquisa (SEO)**<sup>3</sup>, **profundidade** e **deslumbramento**<sup>4</sup>.

A **otimização para mecanismos de pesquisa** reside no fato de as pessoas escreverem para ficarem bem posicionadas no Google, para pessoas de verdade, atraiam leitores, além de emitirem sua opinião com determinada profundidade sobre determinado tema polêmico corrente na sociedade.

A **profundidade** trata-se de preocupar-se mais com a qualidade das opiniões postadas do que com a quantidade e rapidez da publicação. Dessa forma, não importa em certa medida o número de *posts* feitos por dia, mas com a exploração do assunto e com fatos interessantes para o *blogueiro* e para os leitores deste. Este aspecto é interessante para produção de AEO,

2 - O Wikipédia relata que Jorn Barger, autor de um dos primeiros Frequently Asked Questions (FAQ), foi o editor do blog original Robotwisdom, que concebeu o termo Weblog em 1997.

3 - O termo SEO (do inglês, Search Engine Optimization) se refere ao conjunto de estratégias cujo objetivo é potencializar e melhorar o posicionamento de um site nas páginas de resultados naturais (orgânicos) nos sites de busca (WIKIPEDIA. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/SEO>>. Acesso em: 06 nov. 2012.).

4 - Ressaltamos que Peixoto (2011) elenca estes fatores, em certa medida, como de declínio dos blogs, pois para ela há um abuso do SEO, um excesso de deslumbramento e muita superficialidade.

pois os alunos, assim como os criadores de *blogs*, são motivados a pesquisarem sobre determinado tema para se posicionarem criticamente.

O **deslumbramento** que se refere à possibilidade de se ganhar dinheiro com o *blog* criado, pois dependendo do número de *post* e dos assuntos ali tratados se consegue *post* de propaganda de algum produto. Estes *posts* propagandísticos rendem algum dinheiro, pois, para postá-los, cobra-se determinado valor. Esta última característica, a nosso ver, não é muito pertinente para o *blog educacional*, mas pode despertar a formação de *blogueiros* profissionais.

Atentos a essas características exitosas de um *blog*, os docentes devem, ao invés de abominarem o uso desta ferramenta pedagógica, enfrentarem o desafio de ensinar AEO através de postagem em um *blog educacional* criado pelos discentes como mostraram Rodrigues (2008) e Costa (2011), pois este tipo de ferramenta pedagógica proporciona: a) o fornecimento de caminhos para o aprendizado; b) o ampliamiento da pesquisa em sala de aula; c) a inovação e motivação de discussões e abordagem de temas em sala de aula; d) uma extensão do ensino na medida em que fornece sugestões de leituras, desperta para a pesquisa, possibilita a socialização com outros textos e fontes e dá acesso e discussão a outros pontos de vista; e) a participação do aluno na construção da página, colocando no centro do ensino; f) a mediação do professor nas atividades de sala de aula modificando o seu papel tão presente nos ensinamentos tradicionais em nossas salas de aula; g) a democratização do ambiente de ensino, na medida em que não o centraliza na figura do professor; h) a fundamentação da atividade na realidade da sala de aula, isto é, nos temas interessantes e instigantes para o aprendizado dos discentes a partir de suas necessidades como sujeitos sociais. (ver RODRIGUES, 2008, p.106).

Considerando essas possibilidades e a atração que ele causa, decidimos usá-lo como ferramenta pedagógica para proporcionar todos esses benefícios para os discentes e docente na tarefa de ler e escrever e planejarmos uma aula em que os alunos usassem dessa tecnologia.

A seguir, veremos algumas considerações sobre o gênero textual opinativo AEO.

## 2. O ARTIGO DE OPINIÃO ESCOLAR

Tomando por base as ideias de Schneuwly e Dolz (2004), reconhecemos a necessidade de elaboração de modelos didáticos de gêneros, no caso em questão do AEO para ser postado no *blog Rio de palavras, oceano de ideias*, disponível no endereço: <http://eccriandoargumentos.blogspot.com/>, criado para ser o destino final das produções dos alunos e o canal de interação da escola com o mundo virtual.

Diante disso, o artigo de opinião apesar de ser um gênero do domínio discursivo jornalístico, pois, segundo Melo (2003), “é um gênero pertencente ao domínio jornalístico, presente em seções de opinião de revistas e jornais impressos ou virtuais”, pode estar presente em todas as situações possíveis, inclusive na escola.

Dessa maneira, acreditamos que o ensino/aprendizagem do AEO contribui, como percebeu Costa (2011), para o “ensinar a pensar”, uma vez que sua construção parte de um tema polêmico ao qual deve ser apresentado um posicionamento e argumentos convincentes.

Portanto, podemos afirmar que o trabalho com o AEO proporcionará, consoante Nascimento (2012), ao discente a demonstrar um posicionamento diante de um tema polêmico pela sustentação de uma ideia, negociação de tomada de posições, aceitação ou refutação de argumentos apresentados; a persuadir e convencer o seu interlocutor, com intenções de que ele compartilhe uma opinião ou realize uma determinada ação; e a estruturar o texto na forma de tese, argumentos e conclusão.

## 3. PRODUÇÃO TEXTUAL E AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Esta investigação parte do princípio de que a produção textual é um processo e não um produto, pois a encaramos como uma prática social em que os produtores de textos procuram, a todo momento, relacionar a linguagem a suas diferentes manifestações

psicossociais como cidadãos pensantes do mundo que o cerca.

Diante disso, Schneuwly e Dolz (2004) propõem que o ensino dos gêneros textuais, tanto orais como escritos, na escola seja efetivado a partir do procedimento das *sequências didáticas*.

Dessa forma, essa possibilidade de utilização dos gêneros textuais como objeto de ensino deve levar em consideração o fato de que uma seqüência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados (...). As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagens novas ou dificilmente domináveis (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 97-98).

Assim o ensino por meio das sequências didáticas é um campo rico para fomentar a produção textual dos discentes do Ensino Médio sobretudo porque possibilita o acesso aos alunos de práticas de linguagens novas, como, por exemplo, o *blog*, em que o discente terá a chance e oportunidade de usar a língua, de acordo com Rodrigues (2008), de forma multimodal ou híbrida uma vez que fará uso de recursos expressivos das novas modalidades proporcionadas pelas NTIC, como, por exemplo, *links*, imagens, hipertexto, tão presentes nos *blogs*.

Essas *sequências didáticas* apresentam a seguinte estrutura:

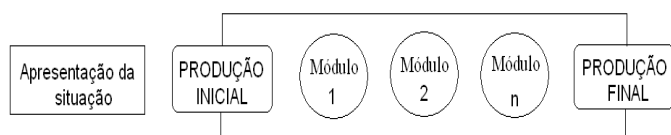


Figura 1: Esquema das sequências didáticas retirado de Schneuwly e Dolz (2004, p. 98).

Na *apresentação da situação*, deve ser exposto, para os

alunos, a atividade que eles desenvolverão na *produção final*. A *produção inicial* é a etapa em que os alunos produzirão ou tentarão produzir o gênero textual que está sendo trabalhado. Nos *módulos*, são trabalhados os problemas encontrados na *primeira produção* e são dados aos alunos os *instrumentos necessários* para que eles dominem o gênero que está sendo estudado. E, na *produção final*, o aluno terá a possibilidade de pôr em prática o que aprendeu nos módulos.

O procedimento das *sequências didáticas*, apesar de ter sido proposto para o ensino do francês no Ensino Fundamental, tem contribuído para melhoria do ensino de Língua Portuguesa, sobretudo dos gêneros textuais orais e escritos, tanto no Ensino Fundamental, como no Ensino Médio. Assim, são relevantes os estudos voltados, a nosso ver, para a análise dos gêneros textuais (orais e escritos), ensinados no Ensino Médio, baseados na perspectiva sociointeracionista de Schneuwly e Dolz (2004), sobretudo para aqueles relacionados ao uso das NTIC, como os AEO postados em *blogs*.

#### 4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho, que visa mostrar que o *blog* é um recurso pedagógico e tecnológico capaz de fomentar o domínio da produção e recepção do gênero Artigo de Opinião Escolar (AOE) em alunos da Educação Básica, constitui-se como uma pesquisa-ação e foi realizada por se acreditar que os discentes, quando motivados, produzem textos com argumentos convincentes e bem estruturados. Nesse sentido, desmistificamos alguns mitos e utilizamos esse recurso digital tão atrativo para os alunos como recurso pedagógico.

Além disso, percebemos que a análise auxiliaria no processo de ensino-aprendizagem, pois como esta investigação se enquadra em uma pesquisa-ação, em virtude dos dados obtidos serem resultados da participação produtiva dos alunos envolvidos mediante a identificação e busca da superação das “falhas” na elaboração do texto, por via de um

procedimento interativo e dinâmico com ênfase na relação professor-aluno, na qual se desenvolveram os papéis de produtor e co-produtor dos textos.

Como procedimentos, no período de 27 de setembro a 08 de outubro de 2010, a estagiária do último semestre do Curso de Letras da Uece realizou, em uma escola de Ensino Médio do município de Limoeiro do Norte, uma oficina intitulada *Oficina de produção textual: Tecendo argumentos*, que contou com a participação inicial de 30 alunos de 3º ano matriculados nos turnos manhã e tarde.

Com base nas sequências didáticas propostas por Schneuwly e Dolz (2004), apresentadas anteriormente, a estagiária desenvolveu a seguinte sequência didática para o cumprimento de seis planos de aulas<sup>5</sup>, correspondente a seis encontros presenciais, no intuito de trabalhar a produção do gênero AEO: **1.** Apresentar a proposta da oficina e socializar o *blog Rio de palavras, oceano de ideias*; **2.** Apresentar e/ou revisar os conceitos de texto e textualidade; **3.** Discutir sobre o ato de argumentar, sobre a escritura de um texto e avaliar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero artigo de opinião; **4.** Apresentar e analisar um artigo de opinião, usando de “Estratégias de ensino” para despertar o interesse e motivar a interação dos alunos; **5.** Dividir a turma em grupos e apresentar o primeiro tema polêmico a ser desenvolvido em uma produção coletiva; **6.** Fazer uma produção escrita coletiva, tendo o professor como escriba, para que todos troquem conhecimentos e passem a dominar melhor o gênero estudado; **7.** Organizar exposição das teses e argumentos apresentados nos artigos produzidos. Receber os rascunhos para correção e promover um debate oral sobre o tema desenvolvido

5- O plano de aula difere da sequência didática por seu detalhamento retórico e planejamento em curto prazo. É um documento utilizado pelo professor que serve para orientá-lo na elaboração do seu dia letivo. É o registro de decisões do tipo: o que se pensa fazer, como fazer, quando fazer, com que fazer, como e com quem fazer a cada aula. Podemos entendê-lo como a formalização dos diferentes momentos do processo de planejar as atividades a serem desenvolvidas durante as aulas.

nas produções; **8.** Identificar e listar alguns dos temas polêmicos da atualidade que podem ser trabalhados tanto em postagens do *blog* como na produção final dos artigos; **9.** Eleger um tema a ser desenvolvido em produção escrita individual; **10.** Buscar informações referentes ao tema escolhido. (pesquisar em jornais, revistas, *sites*, levantar uma pesquisa na própria escola...); **11.** Organizar e sistematizar o conhecimento sobre o gênero artigo de opinião, com estudo detalhado de sua função sócio-comunicativa, seus recursos linguísticos individualizadores, suas unidades organizacionais e a forma como esse gênero circula. / Devolver os rascunhos aos alunos mediante revisão e orientação das correções a cada equipe; **12.** Fazer uma produção escrita individual com critérios previamente estabelecidos e apresentados; **13.** Fazer a revisão e a reescrita da produção individual, melhorando-a; **14.** Publicar junto com os alunos na seção *Tecendo argumentos* do *blog Rio de palavras, oceano de ideias*. In: <http://eccriandoargumentos.blogspot.com/> os artigos produzidos; **15.** Fazer avaliação final dos trabalhos sob critérios predefinidos e explicitados aos alunos no momento das produções, bem como realizar avaliação geral do andamento da oficina (ver COSTA, 2011, p.42-43).

Este trabalho, a partir da sequência didática acima exposta, proporcionou, conforme Costa (2011), duas produções escritas, sendo uma coletiva e outra individual, de acordo com a exposição a seguir: **Produção I:** Coletiva - Tema: Legalização das drogas no Brasil e **Produção II:** Individual - Tema: Legalização do aborto no Brasil.

Para compor nossa análise, consideramos apenas as produções individuais. Nosso *corpus*, composto por 14 (quatorze) AEO, corresponde aos rascunhos (produção inicial) e os artigos publicados no *blog* (produção final). Os rascunhos orientaram-nos para as modificações no texto, até a apresentação final; a marcação da etapa de planejamento; a organização das ideias; e a revisão da escrita sob orientação do professor.

## 5. ANÁLISE DE ARTIGOS DE OPINIÃO ESCOLAR PUBLICADOS EM UM BLOG: UM RELATO DA EXPERIÊNCIA DA INTERAÇÃO DA ESCOLA COM O MUNDO VIRTUAL

A fim de mostrar como se operacionalizou a presente pesquisa, apresentaremos apenas dois exemplos, por conta do espaço deste artigo, do nosso *corpus*.

Num primeiro momento, realizamos um estudo comparativo das produções dos alunos, considerando a primeira produção (o rascunho) e a produção final (o artigo publicado) para avaliarmos os resultados alcançados com o método de revisão dos textos no decorrer do desenvolvimento de nosso trabalho. Com esse procedimento de análise, teremos a oportunidade de destacar as modificações ocorridas nessas produções, constatando de forma mais nítida a distinção da escrita desses alunos nos dois momentos de construção do texto (referentes às etapas de planejamento e revisão).

Por uma questão didática de organização dividiremos a análise em dois planos de revisão: revisão de conteúdo e revisão da forma. A primeira, de acordo com Serafini (2001), corresponde a uma revisão global, ou seja, cumpre-se pela compreensão do texto. Enquanto, a segunda pode ser, na perspectiva serafiniana, desenvolvida mecanicamente por meio de critérios de regras locais em pequenos trechos do texto.

Nesse sentido, consideramos para a revisão do conteúdo:

### a) clareza e facilidade na identificação da tese.

De modo geral, podemos afirmar que os textos apresentaram um nível de compreensão satisfatório. São textos sucintos em que seus autores (em sua maioria) expuseram a tese já no primeiro ou segundo parágrafo, conforme podemos observar nos dois primeiros parágrafos do texto abaixo, que corresponde ao rascunho 06 do *corpus* de Costa (2011), por exemplo, e em seguida na produção final da autora.



(Texto retirado de COSTA, 2011, p.65)

Percebemos a clareza da introdução do texto ao apresentar a razão da polêmica e, logo em seguida, podemos identificar a tese da aluna explícita na frase: “Acredito que legalizar o aborto não trará nenhum benefício a população.”<sup>6</sup> Após essa afirmação verificamos os argumentos apresentados em defesa de seu posicionamento.

### b) distribuição de parágrafos.

Notamos, em alguns casos, certa dificuldade dos alunos na estruturação dos parágrafos, tanto na produção individual como na produção coletiva. Apesar disso, em geral, as ideias foram distribuídas em quatro ou cinco parágrafos, com a seguinte estrutura: parágrafo introdutório (apresentação do tema, razões da polêmica e situação do contexto, no caso, a legalização do aborto em nosso país); em seguida, o posicionamento, os argumentos apresentados e as conclusões apresentadas após as discussões.

### c) síntese e ligações entre os raciocínios.

Em uma primeira versão, notamos que os discentes, sujeitos desta pesquisa, colocaram no papel semelhante à maneira que as ideias vinham na

6 - Alguns “erros” que por descuido deixaram de ser corrigidos no momento da revisão do rascunho passaram por uma segunda oportunidade (durante ou) depois de digitados. Como é o caso do uso do acento grave para indicar a crase deste rascunho. O próprio computador auxilia nesse processo; no entanto, é importante que o aluno conheça as regras gramaticais e é justamente neste momento que entra o papel do professor que deve estar por perto para auxiliá-lo na apropriação deste conhecimento.

mente deles, muitas vezes, de forma até desordenada. Em uma releitura, percebemos eles avaliaram melhor como estava organizada a apresentação das ideias, buscaram criar um elo de coerência (sentido) entre elas, um fio condutor ao raciocínio deles.

A seguir passaremos a alguns critérios para a revisão da forma que nos orienta as modificações locais no texto:

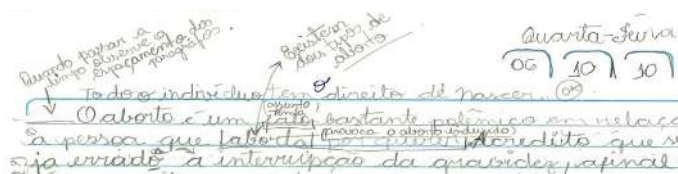
### a) eliminação de palavras e expressões supérfluas.

Nesta etapa de revisão, os aprendentes simplificaram e melhoraram a clareza e a objetividade dos seus textos. Estes ajustes foram feitos, porque eles perceberam que um texto repleto de palavras repetidas e expressões redundantes torna-se cansativo e (muitas vezes) confuso, pois não dá para encontrar o fio condutor que os leva-se à compreensão do que eles queriam dizer, parecendo que estavam sempre lendo a mesma coisa.

**b) “erros” de sintaxe:** o “erro” de sintaxe, mais comum nos AEOs foi a não concordância sujeito-verbo.

### c) escolha lexical.

Podemos observar a alteração ocorrida em alguns vocábulos do texto abaixo utilizado na produção final. A primeira delas se deu pela necessidade de correção de significado com a substituição do substantivo “fato” por “assunto”. Já a segunda, por efeito de linguagem, no intuito de tornar o texto mais elaborado, com uma linguagem formal, com a substituição da expressão “abortar por querer” por “aborto induzido” (seguida da explicação do termo).



(Texto retirado de COSTA, 2011, p.72)

Quanto à organização retórica dos artigos na qual utilizamos como base teórica o trabalho de Freitas

(2009), que apontou uma organização retórica de seis movimentos para a construção dos AEO, a saber: **Movimento I: Identificação do título e autoria;** **Movimento II: Apresentar uma questão polêmica;** **Movimento III: Apresentar posicionamento;** **Movimento IV: Apresentar os argumentos;** e **Movimento V: Apresentar a conclusão.**

Observamos que todos os artigos produzidos cumpriram com o **movimento I** no que se refere à identificação do título, uma vez que a maioria optou por apresentar autoria apenas no final, com exceção de um, em que o autor já apresenta além da autoria, os dados de identificação do autor como a série, turma e escola.

Em relação ao **movimento II**, a grande maioria dos articulistas optou por introduzir o tema de seus artigos no primeiro parágrafo, logo após a identificação do título. Cumprindo, assim, com o segundo movimento apresentado por Freitas (2009).

Quanto ao **Movimento III**, identificamos que o ponto de vista defendido está marcado pelos marcadores linguísticos: *eu acredito, eu defendo, na minha opinião*.

Em relação ao **Movimento IV**, percebemos que os articulistas o atenderam, pois se valeram de dados estatísticos, provas, resultados de pesquisas e experiências científicas, informações obtidas com especialistas na área, observações, entre outras coisas que circulam sobre a polêmica.

E, por fim, em relação ao **Movimento V**, de modo geral, podemos notar que os autores marcaram suas conclusões com os conectivos: *enfim, concludo, por fim e portanto*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a inserção das NTIC na escola, percebemos, no presente trabalho, que os discentes se envolveram bastante com as atividades, sentiram-se motivados e interessados para produzirem os AEO e aguçaram a defesa de argumentos em um texto.

Assim, podemos concluir que o uso do *blog* na sala de aula pode trazer o caráter formador da escola, por meio de uma interação dinâmica e envolvente,

aproximando os alunos e permitindo a socialização de ideias e opiniões distintas que venham a contribuir para a criticidade desses sujeitos e para situá-los no mundo em que vivem.

Portanto, a escola deve se abrir para o uso das NTIC

como forma de inovar e produzir um novo contato entre educação e tecnologia a fim de tornar o ensino mais produtivo, atraente, dinâmico e condizente com a realidade dos discentes e do mundo.

## Referências

- ARAÚJO, J.C.; DIEB, M. (Orgs.). **Letramentos na Web**: gêneros, interação e ensino. Fortaleza: UFC, 2009.
- BOLTER, J. D. Hypertext and the question of visual literacy. In: REINKING, D.; McKENNA, M. C.; LABBO, L. D.; KIEFFER, R. D. **Handbook of literacy and technology**: transformations in a post-typographic world. New Jersey; London: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.
- CARELLI, C.V.; RIBEIRO, A.E. (Orgs.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005, p. 151-183.
- COSTA, M. E. da S. **O processo de ensino/aprendizagem do gênero artigo de opinião escolar**. 2011. 211 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Faculdade de Filosofia Dom Aurelino Matos, Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, Ceará, 2011.
- FARIAS, Luana F. P. de. **Os gêneros orais**: uma alternativa sócio-interacionista para o ensino da língua materna. 2009. 110 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.
- FREITAS, É. da S. de. **O gênero artigo de opinião do programa escrevendo o futuro**: estudo de caso. 2003. 107 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2003.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- NASCIMENTO, R. M. B. do. **Funções discursivas das anáforas encapsuladoras em artigo de opinião escolar**. 2012. 82 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos da Universidade Estadual do Ceará, Potiretama, Ceará, 2012.
- PEIXOTO, C. **Declínio dos blogs**: a culpa é das redes sociais? 2011. Disponível em: <<<http://www.mundotecno.info/blogs/declinio-dos-blogs-a-culpa-e-das-redes-sociais>>>. Acesso em: 06 nov. 2012.
- PINHEIRO, R. C.; ARAÚJO, J. Letramento hipertextual: por uma análise e redefinição do conceito. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S19843982012005000002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S19843982012005000002&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em: 06 nov. 2012.
- RODRIGUES, C. **O uso de blogs como estratégia motivadora para o ensino de escrita na escola**. 2008. 169 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2008.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Tradução de Maria Augusta Bastos de Matos; adaptação Ana Marcondes Garcia. 11. ed. São Paulo: Globo, 2001.



## gt ferramentas digitais como material didático

# Aula de línguas & NTICs: Uma aliança necessária

Francisca Francione Vieira de Brito  
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

Ms. Alexandro Teixeira Gomes  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Drª Maria Lúcia Pessoa Sampaio  
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

### RESUMO

Na conjuntura da história da humanidade, mudanças vêm ocorrendo no mundo afetando diretamente as mais diversas atividades do homem. Até bem pouco, estávamos vivendo a Era Industrial. Agora as regras são outras. Com a aliança firmada entre ciência e recursos tecnológicos, ingressamos na Era da Informação (ou Informatização) e passamos a viver em um “novo mundo”, no qual as coisas mudam com uma rapidez incontrolável. Hoje, muitos são os meios pelos quais o conhecimento chega até nós em fração de segundos. Este cenário trouxe consigo uma inquietação por parte de educadores com as metodologias utilizadas outrora no processo de ensino-aprendizagem de um modo em geral e a sua real eficácia frente às novas exigências da sociedade contemporânea; esta, abalada pela inserção das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação – NTICs<sup>1</sup>, as quais afetaram profundamente a forma de pensar e agir do cidadão contemporâneo. Assim, em pleno século XXI, o binômio tecnologia-pedagogia desponta com força, e isso tem gerado um desconforto para alguns, desafios para outros e possibilidades para muitos. Nesse sentido, com o intuito de refletir sobre a necessidade de inserir as NTICs nas aulas de línguas e seu aproveitamento didático como ferramenta auxiliar para o processo de ensino-aprendizagem, pretendemos com este trabalho tecer algumas discussões acerca desta aliança, discorrendo, inicialmente, sobre uma macro visão contextual das mesmas na Educação em um percurso que vai desde suas especificidades até os seus reflexos nos papéis dos sujeitos professor/aluno. Para tanto, utilizaremos de referenciais teóricos como Levy (1999), Arrarte & Villapadierna (2001), Marcuschi & Xavier (2004), Kensky (2007), Aretio (2007) entre outros. Acreditamos que o professor continua sendo a peça fundamental da escola; no entanto, ele precisa adequar-se a este molde educacional dos dias atuais, aceitando o desafio de encarar as novas tecnologias sem medo de experimentá-las. O êxito na nossa prática de ensino-aprendizagem dependerá de “como” usamos as NTICs e da superação desse subjacente letramento digital. Só assim, teremos uma real aliança necessária e didaticamente proveitosa

---

1 - Leia-se: Novas Tecnologias de Informação e Comunicação.

**O poder [...] não está fundamentalmente nas tecnologias mas nas nossas mentes.**

**(MORAN, 2009)**

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação constitui a base de toda a formação e vivência humana. Por isso mesmo, sua importância continua crescendo. Este é um fato incontestável. Norteados por esta vertente, encontramos na sua essência a informação como ingrediente principal no processo da construção do saber de cada cidadão. Assim, a instrumentalização usada durante a formação educacional do indivíduo pode tornar-se um diferencial em sua participação social.

Considerando estes pressupostos, na conjuntura da história da humanidade, mudanças vêm ocorrendo no mundo afetando diretamente as mais diversas atividades do homem. Até bem pouco, estávamos vivendo a Era Industrial. Agora as regras são outras! Com a aliança firmada entre ciência e recursos tecnológicos, ingressamos na Era da Informação (ou Informatização). Passamos a viver em um “novo mundo”, no qual as coisas mudam com uma rapidez incontrolável. Hoje, muitos são os meios pelos quais o conhecimento chega até nós em fração de segundos.

Este cenário trouxe consigo uma inquietação por parte de educadores com as metodologias utilizadas outrora no processo de ensino-aprendizagem de um modo em geral e a sua real eficácia frente às novas exigências da sociedade contemporânea; esta, abalada pela inserção das NTICs. No ensino de línguas, a preocupação foi a mesma: há, realmente, a necessidade de mudar as práticas pedagógicas no âmbito educacional? A inclusão de novos recursos tecnológicos no processo de ensino de línguas facilita o desenvolvimento de habilidades linguísticas inerentes a uma aprendizagem significativa?

Discutir acerca do uso das NTICs nas aulas de línguas nos faz refletir sobre sua importância como ferramenta com fins didáticos para o processo de ensino-aprendizagem.

### 1. NTICs NA EDUCAÇÃO

O homem está sempre buscando técnicas para

a transmissão do saber conforme as exigências da época em vigor. Podemos constatar este fato desde a antiguidade, com a escrita cuneiforme e inscrição de hieróglifos, por exemplo. Nesse sentido, à medida que a sociedade se transforma surgem com ela evoluções irreversíveis em todos os segmentos das atividades humanas. E na Educação este reflexo também ocorre.

Neste novo ideário social que se apresenta com o advento da globalização e subseqüentes avanços tecnológicos, acompanhados pela rápida expansão das novas ferramentas de comunicação, a informática passou a traduzir as tendências educacionais nos métodos pedagógicos atuais. E assim sendo, com a introdução das NTICs, desde a segunda metade da década de 1970 e, principalmente, nos anos 1990, ganhamos a oportunidade de diversificar e melhorar a qualificação de nossas práticas no cotidiano escolar, uma vez que, até bem pouco tempo estávamos detidos tão somente ao espaço de sala de aula e tínhamos como aliados apenas o giz e o quadro-negro. Agora temos um “leque” de ferramentas auxiliares e mundo de informações ao nosso alcance, através de um click!

De acordo com os PCN's (2000, p.11-12):

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.

Sob esta ótica, faz-se necessário aprofundarmos a aceção de NTICs para que possamos compreender melhor todas as questões que a circundam.

Começemos a análise partindo da base: o conceito de tecnologia; que, conforme Martins & Amaral (2011, p.175) “não se restringe somente aos computadores digitais que conhecemos na atualidade. Para uma visão abrangente da noção de tecnologia temos que considerá-la como conjunto de conhecimentos teóricos e técnicas aplicadas em uma atividade específica”.

No que se refere à denominação “novas” tecnologias, há controvérsias. A polêmica é: até quando podemos considerá-las “novas”? E quais seriam elas? Podemos determiná-las? Segundo Martín (1995, p.1) “o adjetivo novas vem justificar porque nós ainda não dispomos de tais meios, e serve, de certo modo, para tranquilizar nossa consciência inovadora”. Entretanto, dada à velocidade vertiginosa das evoluções tecnológicas na atualidade, torna-se cada vez mais difícil continuar atribuindo o termo “novas” às tecnologias. Assim, para alguns estudiosos da área é preferível usar na atualidade, simplesmente, a denominação “Tecnologias de Comunicação e Informação<sup>1</sup>”, como sugere Abio (2010).

Paralelo a este contexto, subjaz, portanto a expressão “Tecnologia na Educação”, comumente atribuída à inserção da Informática na Educação, mas especificamente ao uso de computadores em rede na sala de aula. Porém, segundo defende Chaves (1999) o significado de tal expressão vai mais além. Inclui também o uso dos mais diversos recursos tecnológicos que afetaram, significativamente, nossa vida desde o século passado, como: o telégrafo, o telefone, o rádio, a televisão, a fotografia, o vídeo, o cinema - hoje todas elas digitalizadas e integradas no computador. Ele ainda abrange esta acepção, dizendo que engloba desde artefatos até métodos e técnicas inventadas pelo ser humano para ampliar sua capacidade física, psíquica e social.

Corroborando com todo o exposto, Kenski (2007, p. 25) afirma que

Com a rapidez do desenvolvimento tecnológico atual, torna-se difícil estabelecer o limite de

tempo que devemos considerar para designar como “novos” os conhecimentos, instrumentos e procedimentos que vão aparecendo. O critério para a identificação de novas tecnologias pode ser visto pela sua natureza técnica e pelas estratégias de apropriação e de uso. (...) Essas tecnologias se caracterizam por serem evolutivas, ou seja, estão em permanente transformação (...) e sua matéria-prima é a informação.<sup>2</sup>

Assim sendo, atualmente na Sociedade da Informação, ter acesso à informação é ter acesso ao poder, e ter acesso às tecnologias é questão de cidadania, de inclusão social e digital. Contudo, permeia entre muitos uma confusão acerca dos conceitos de informação e conhecimento, a qual é esclarecida por Moran (2009)<sup>3</sup> ao declarar que na informação os dados são organizados dentro de uma lógica, valendo-se de um código e estrutura específica. Já no conhecimento, a integração da informação com um referencial pessoal é o ponto de partida para que a mesma seja re-significada por nós. É assim que o conhecimento se constrói.

E, tomando por base observações empíricas, acreditamos que para conseguir a informação sobre os mais diversos assuntos e transformá-la em conhecimento, as pessoas têm buscado como primeira fonte a internet. Não restam dúvidas de que o impacto da sua chegada causou uma revolução histórica na sociedade como um todo. Com o World Wide Web (WWW) podemos, ainda, arquivar nossas informações e deixá-las (ou não) acessíveis a todos

2 - Versão original: Con la rapidez del desarrollo tecnológico actual, se hace difícil establecer el límite de tiempo que debemos considerar para designar como “nuevos” los conocimientos, instrumentos y procedimientos que van apareciendo. El criterio para identificación de nuevas tecnologías puede ser visto por su naturaleza técnica y por las estrategias de apropiación y de uso. (...) Esas tecnologías se caracterizan por ser evolutivas, o sea, están en permanente transformación (...) y su principal materia prima es la información.

Todas as traduções desse trabalho são de responsabilidade da autora.

3 - Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/uber.htm>

1 - Doravante TIC.

os internautas, efetuarmos transações comerciais, estreitar e alargar nossos laços de amizades, buscar formação profissional através de cursos on-line.

## 2. IMPLICAÇÕES DA INTERNET NO ENSINO DE LÍNGUAS

Com o aparecimento do computador em meados do século XX, inúmeros investigadores atentaram para a aplicação didática deste suporte tecnológico no campo do ensino de línguas. Nesse contexto surgiu, então, a ELAO<sup>4</sup> correlacionada a AMT<sup>5</sup>. Mais tarde as investigações se intensificaram com a eclosão da internet e estabelecimento do *software* World Wide Web, criado por Tim Berners-Lee na década de 90. Este programa permite a conexão e compartilhamento de informações em rede mundial através de hipermídias. Isto contribuiu para o acesso mais democrático de diversos serviços, não significando, necessariamente, acesso igualitário, tendo em vista que “depende de fatores econômicos e dos níveis cultural e educacional de cada indivíduo”, destacam Martins & Amaral (2011, p.182).

Mas, finalmente, quais são as implicações da internet para a prática didático-pedagógica do ensino de línguas em prol de uma aprendizagem significativa?

Sem dúvida, muitos são seus reflexos, podendo ser, incluso, positivos ou negativos, dependendo de como a utilizamos. Isso ocorre, primeiramente, devido à imensidão de “seu mar de águas”<sup>6</sup> conforme comparação feita por Levy (1999, p.15) entre o dilúvio bíblico e o “dilúvio informacional”: diferentemente do que ocorreu com a arca de Noé, este novo dilúvio salva a todos com sua acessibilidade ilimitada de hiperlinks. E seguindo esta perspectiva, Xavier (2004, p. 174) destaca uma forma de leitura que denomina “self-service” permeada pela exploração dos hiperlinks. Para ele, “quem folheia o cardápio disponível naqueles

sítios digitais, seleciona o que vai querer e, em seguida, serve-se das ‘iguarias’[...] que mais lhe apetecerem”.

Por trás desta especificidade da internet como vasta fonte de informação, podemos também firmar parceria no sentido de usufruí-la como meio de comunicação e expressão dentro do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, visto que a mesma permite estabelecer comunicações sincrônicas e assíncronas<sup>7</sup> entre vários sujeitos (professor-aluno /aluno-aluno), sem limites de fronteiras, através de ferramentas como: chats, twitter, vídeos, teleconferências, e-mails, blogs, fóruns, cursos Ead etc, consoante com o que sugere Costa (2006, p. 23).

Concomitante a essas possibilidades comunicativas virtuais e considerando à concepção de língua como um lugar de interação humana defendida por Bakhtin (1981), surge-nos a necessidade de “novas alfabetizações” – o chamado “letramento digital” - frente à particularidade do objeto linguagem, que neste contexto ganha nova modelagem com características que lhe são peculiares, como economia da escrita, léxico particular e ainda subjacentes gêneros digitais. Temos, pois, um novo quadro desenhado pela modernidade onde a competência comunicativa pressupõe as competências pragmática, tecnológicas e intercultural:

### 2.1 – Aulas de Línguas de outrora e de hoje

O ato de aprender é inato ao ser humano. E o conhecimento, por sua vez, é matéria-prima inesgotável para nossa formação, pois o que sabemos hoje já não é o suficiente para amanhã, mas tão somente ponto de partida para irmos além, em busca de outros horizontes. Em contrapartida, a procura por dito conhecimento é opcional. Assim, com a incorporação de evoluções tecnológicas no

7 - A primeira diz respeito às interações nas quais todos os aprendizes estão simultaneamente on-line. A segunda faz referência as comunicações onde os aprendizes interagem de acordo com sua conveniência temporal e ritmo de aprendizagem.

4 - Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador.

5 - Aprendizagem Mediada pela Tecnologia.

6 - Grifo meu. Essa expressão metafórica faz referência à vastidão de suas potencialidades.

contexto escolar as aprendizagens foram apenas re-significadas, uma vez que suscitaram inovações metodológicas a legados anteriores. Frente a estas circunstâncias, Marcuschi (2004, p.67) metaforicamente afirma que “novas tecnologias em geral não abalam alicerces vizinhos; quando muito podem sugerir nova pintura, novos telhados e fechaduras mais confortáveis”.

Diante do exposto, faz-se imprescindível ressaltar que desde muito as aulas de línguas contam com recursos técnicos como material de apoio, é o caso dos tradicionais aparatos sonoros, videocassete, retro-projetores, televisão e outros; entretanto, em muitos ambientes educacionais, estas mesmas ferramentas foram substituídas por umas mais modernas que integram, muitas vezes, diversas funções disponíveis outrora individualmente; assim é o computador, por exemplo. E o que isto significa? Temos “em nossas mãos” a possibilidade de tornarmos o ambiente de aprendizagem de línguas mais interessante e dinâmico.

Somos conscientes (ou pelo menos deveríamos ser) <sup>8</sup>de que nem todas as pessoas são amantes das máquinas, mas cada vez parece mais evidente que, do mesmo modo que nos acostumamos a utilizar nas aulas o videocassete, o retro-projetor ou o vídeo, teremos que terminar contando com uma ferramenta a mais na sala de aula: o computador. <sup>9</sup> (CRUZ PIÑOL, 1997 p. 48)

Não obstante, a inserção do uso do computador em sala de aula para a aprendizagem de línguas não necessariamente represent(ou/a) “uma porção mágica”; mas a cristalização de mudanças significativas para o ensino de idiomas. Estudos comprovam que

8 - Grifo meu.

9 - Somos conscientes de que no todas las personas son amantes de las máquinas, pero cada vez parece más evidente que, del mismo modo que nos hemos acostumbrados a utilizar en las clases el radiocasete, el retroproyector o el video, tendremos que terminar contando con una herramienta más en el aula: el ordenador.

em seus primórdios as aplicações estavam restritas a atividades simples onde “o estudante devia resolver exercícios gramaticais e léxicos de resposta fechada, que eram corrigidos automaticamente pelo sistema” <sup>10</sup> (ARRARTE & VILLAPADIERNA, 2001, p.12). O que isso significa? Parafraseando Izquierdo (2008), trata-se simplesmente da “transferência de conteúdos dos cursos tradicionais a um formato virtual” <sup>11</sup>.

Posteriormente, com a irrupção da internet, muitas confluências surgiram acerca das tendências metodológicas mais aceitas neste contexto de aprendizagem mediada por computador devido às inúmeras possibilidades que a rede oferece (inclusive aulas prontas) e sua potencialidade. Nesta conjuntura, não podemos deixar de comentar sobre um novo paradigma de ensino surgido denominado Ead – Educação à distância<sup>12</sup>, que em verdade não é tão novo assim, pois sua forma embrionária no Brasil data da primeira metade do século XX. Seguindo essa cronologia diversas gerações Ead foram consolidadas, confirma Amendolara (2008, p.2):

Por se tratar de gerações a EAD pode ocorrer utilizando diferentes recursos, incluindo os serviços dos correios, como acontecia nas experiências iniciais de educação a distância. Com o passar do tempo, quatro ondas marcaram sua evolução: a primeira geração, com a utilização do ensino por correspondência, visando a formação profissional inicial; a segunda geração, marcada pela utilização do recurso rádio-educação como forma de trabalhar em massa a alfabetização; a terceira geração, a da tele-educação, focada no

10 - El estudiante debía resolver ejercicios gramaticales y léxicos de respuesta cerrada, que eran corregidos automáticamente por el sistema.

11 - ... traslado a un formato virtual de los contenidos de los cursos tradicionales.

12 - Chaves (1999) considera inadequado o uso de expressões como “Educação a Distância” e “Aprendizagem a Distância” para fazer referência a esta modalidade de ensino. Segundo ele, a educação e a aprendizagem são processos vinculados que acontecem, de certo modo, dentro da pessoa de maneira que não podem ser realizadas a distância. Ensinar a distância, porém, é perfeitamente possível.

ensino supletivo; a quarta geração, marcada pelo uso da internet e videoconferência.

Este esboço representa, portanto, sua evolução histórica, explicitando a contribuição dada por cada geração e os respectivos recursos utilizados em cada momento – do material impresso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Dentro deste marco, o processo de ensino-aprendizagem ganha nova roupagem metodológica em prol da (re)construção do conhecimento, da formação profissional e científica dos sujeitos envolvidos: professor e aluno.

### 3. MUDANÇAS NOS PAPÉIS DO PROFESSOR E DO ALUNO

Com as NTICs, percebemos que a maneira de pensar e atuar do cidadão do século XIX vem sendo modificada. Hoje, em detrimento ao protótipo de mundo moderno, faz-se necessário uma educação diferenciada firmada numa busca contínua de (trans) formação sócio-cognitiva do indivíduo aliada às evoluções tecnológicas da contemporaneidade. Destarte, o papel do educador e também do educando no processo de ensino-aprendizagem ganhou outros moldes, ultrapassando as prescrições fixadas pelas grades curriculares do sistema educativo.

O que transcorre frequentemente no âmbito educacional é que os professores, muitas vezes, têm medo de “sair do currículo”, de “se libertar” dos programas oficiais. Trata-se do receio ao novo, à mudança, à liberdade. É necessário, pois, trabalhar com um paradigma das NTICs “integradas” ao currículo e não só “inseridas”; sem amarras. Assim como fazem os alunos – naturalmente ousados, que manipulam a máquina (computador) conectada à rede virtual sem receio; em contrapartida os professores a encaram como algo temível que pode dominá-los, mas que ele nunca dominará.

Assim, na educação deste século o educador deixa de ser um “informador” (aquele que centraliza a informação) e passa a ser (ou pelo menos deve ser) um mediador na busca constante de formação

e transformação do intelecto do aprendiz, fazendo deste o principal sujeito na geração do conhecimento; e desencadeando com isso também sua própria evolução cognitiva. O modelo de educação padronizada de outrora, com conteúdo transmitido passivamente e local/hora predeterminados não condiz com os anseios atuais da sociedade. No momento é a construção conjunta do saber que se destaca.

Seguindo esta vertente, Kenski (2003) complementa em relação a esse novo olhar sobre o processo de ensino/aprendizagem:

Nesta abordagem alteram-se principalmente os procedimentos didáticos, independentemente de uso ou não das novas tecnologias em suas aulas. É preciso que o professor, antes de tudo, posicione-se não mais como o detentor do monopólio do saber, mas como um parceiro, um pedagogo, no sentido clássico do termo, que encaminhe e oriente o aluno diante das múltiplas possibilidades e formas de alcançar o conhecimento e de se relacionar com ele.

Em suma, mostraremos um quadro contrastivo entre a caracterização do ensino tradicional X ensino atual (mediado pela tecnologia)<sup>13</sup> na tentativa de sintetizar o contexto situacional das mudanças nos papéis do

13 - Según Pollard y Pollard (1993), las características de la enseñanza tradicional en contraste con las características de la clase con comunicación tecnológicamente mediada son las siguientes: i) aula tradicional x aula tecnológicamente equipada; ii) centrada en el profesor x centrada en el alumno; iii) profesor especialista en el contenido x profesor como especialista en el aprendizaje; iv) alumnos pasivos x alumnos activos; v) profesor proporciona conocimiento x profesor facilita y organiza el conocimiento; vi) alumnos con acceso limitado a libros y otro material impreso x alumnos con acceso a una gran cantidad de información; vii) aislamiento en el aula x entorno de aprendizaje mucho más allá de los muros del aula; viii) alumno como receptor de información x alumno como usuario de información y solucionador de problemas; ix) énfasis en el rendimiento individual x énfasis en actividades de colaboración y en proyectos y x) profesores atienden a cuestiones administrativas durante gran parte del tiempo x la tecnología de los ordenadores liberan a los profesores de las tareas administrativas.

professor e aluno com a inserção das NTICs:

ENSINO TRADICIONAL	ENSINO ATUAL
aula tradicional	aula tecnologicamente equipada
centrada no professor	centrada no aluno
professor especialista no conteúdo	professor como especialista na aprendizagem
alunos passivos	alunos ativos
professor proporciona conhecimento	professor facilita e organiza o conhecimento
alunos com acesso limitado a livros e outro material impresso	alunos com acesso a uma grande quantidade de informação
isolamento da sala de aula	entorno de aprendizagem muito mais além dos muros da sala
aluno como receptor de informação	aluno como usuário da informação e solucionador de problemas
ênfase no rendimento individual	ênfase em atividades de colaboração e em projetos
professores atendem à questões administrativas durante grande parte do tempo	a tecnologia dos computadores liberam os professores das tarefas administrativas

**Esboço apresentado por Pollard y Pollard (1993)**

**apud SILVA (2007, p. 4)**

#### 4. DESAFIOS PARA A ALIANÇA ENTRE E/LE E AS NTICs

Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias pressupõe muitos desafios, visto que a novidade não está simplesmente no uso de um recurso tecnológico mas na sua aplicação, no “como”

é utilizado. De modo que, *a tecnologia é o meio não o fim*<sup>14</sup> das atividades propostas em sala de aula. A TIC por si só não surte efeito didático. O papel do professor como mediador da aprendizagem é o mais relevante, pois compete a ele, a tarefa e responsabilidade de decidir qual recurso tecnológico irá subsidiar sua prática pedagógica.

O maior desafio de todos, então, é escolher a NTICS adequada ao enfoque metodológico que será trabalhado almejando a efetivação dos objetivos de ensino-aprendizagem previstos. Tecnologia não é sinônimo de aprendizagem. Os resultados irão depender de um bom planejamento. Prova disso é o fato de muitas escolas possuírem hoje laboratórios de informática completamente inativos. Nesta conjuntura, “o desafio está mais do lado educacional do que tecnológico, porque a pedagogia continua empacada em propostas tradicionais instrucionistas” (DEMO, 2008). O referido autor ainda acrescenta: “as potencialidades são enormes, mas supõem devido preparo e um repensar bastante radical dos estilos instrucionistas de aprendizagem”

Em pormenores: segundo explicitação de Demo (2009a), os professores não estão preparados para utilizar o computador cotidianamente em sala de aula, porque não têm formação e prática com as NTICs. Enquanto alguns professores estão se apropriando (ou ainda “engatinhando”) nos saberes das tecnologias, muitos alunos já as dominam bem. No que tange a essa prática dos professores com as NTICs, muitos investigadores fazem a seguinte descrição situacional: são “imigrantes digitais” tratando de ensinar a “nativos digitais”, ou seja, pessoas acostumadas ao uso das NTICs.

Intrínseco a esta classificação de imigrantes digitais encontra-se o receio dos professores no fato de que o computador venha a substituí-los, tornando-os verdadeiros “tecnóforos” para muitos ou “apocalípticos” para alguns estudiosos. Assim sendo, norteados por este leme – formação e prática

14 - Grifo meu.

– temos algumas observações a fazer:

Primeiramente, torna-se urgente o repensar do currículo e permuta das práticas pedagógicas quanto à produção do conhecimento desde as próprias instituições de ensino superior – grandes responsáveis pela formação de profissionais – no sentido de que sejam cumpridos os objetivos educacionais exigidos pela sociedade atual.

É importante ressaltar também que, além deste mosaico de desafios (técnicos, infraestruturais, didáticos) advindos da inserção das NTICs no âmbito escolar, temos um outro: Há que se ter atenção quanto à credibilidade das informações disponíveis na internet; pois nela podemos encontrar, segundo Demo (2009b), tanto um “lixão” como um “horizonte” infinito de conhecimentos. É necessário ter cuidado na seleção das fontes de informação para que as mesmas não sejam contra-indicadas aos nossos objetivos no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Acrescentemos a isto: grande dose de paciência para discernimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Novas Tecnologias de Informação e Comunicação afetaram profundamente a forma de pensar e agir do cidadão contemporâneo. Em pleno século XXI, o binômio tecnologia-pedagogia desponta com força, e isso tem gerado um desconforto para alguns, desafios para outros e possibilidades para muitos. De acordo com VALENTE (1993) estamos vivenciando uma transformação no processo de ensino-aprendizagem permeada pela consagração de uma aliança entre a Informática e a Educação, onde a ênfase é colocada não no ensino, mas na aprendizagem; não na instrução, mas sim na construção do conhecimento.

Deste modo, com esta revolução no ambiente educacional tornou-se inquestionável o pressuposto de que a inserção das NTICs (sobretudo da internet) veio para ficar cristalizada na sociedade moderna; constituindo-se, assim, em direito de todos como

bem explicita a Lei de diretrizes e Bases – LDB (1996) de número 9.394 “conviver com todas as possibilidades que a tecnologia oferece é mais que uma necessidade, é um direito social”. Visto isso, a educação “para” e “pela” na era da informática se configura como uma oportunidade de aprender bem, devido as infinitas possibilidades de uso como ferramentas didáticas auxiliares. Entretanto, devemos ter em mente que a tecnologia não realiza mudanças, apenas as condiciona. “O valor desses recursos não está neles mesmos, mas no uso adequado que deles fazemos”, acrescenta Dias (2009).

Nesse sentido o professor continua sendo a peça fundamental da escola; ele só precisa adequar-se a este molde educacional dos dias atuais, aceitando o desafio de encarar as novas tecnologias sem medo e experimentá-las. Temos uma gama de possibilidades didáticas para nossas aulas de Línguas com o uso das tecnologias como aliadas do processo de ensino-aprendizagem, basta planejarmos, pois “o fato de usar a informática nas aulas não transforma instantaneamente o ensino em alguma coisa ‘moderna’ e ‘eficiente’” (COSCARRELLI, 2005, p.26). Assim, enfatiza Demo (2009, p.61): “é crucial entender que novas tecnologias não supõem aprendizagens mais efetivas automaticamente”. Portanto, o êxito na nossa prática de ensino-aprendizagem dependerá de “como” usamos as NTICs. Então, por que não fazemos da internet uma aliada na nossa prática docente? Pensemos nisso!



## Referências

- ABIO, Gonzalo. **Nuevas tecnologías y enseñanza de ELE**. Este material fue preparado pensando en la formación en TIC de profesores de E/LE en Brasil ofertada por la Universidade Federal de Alagoas. Disponible em: [http://ensinodelinguascomtic.files.wordpress.com/2010/03/novas\\_tecnologias\\_e\\_ensino\\_de\\_ele\\_abio\\_2010-1.pdf](http://ensinodelinguascomtic.files.wordpress.com/2010/03/novas_tecnologias_e_ensino_de_ele_abio_2010-1.pdf) Acesso em: setembro 2011.
- AMENDOLARA, Marcelo Mario. Estudo da gramática da língua espanhola utilizando a educação à distancia (EaD). In. **Revista Letra Magna**. Ano 04. nº 08. 1º semestre de 2008. {acesso em [http://www.letramagna.com/estudoespanho\\_ead.pdf](http://www.letramagna.com/estudoespanho_ead.pdf)}
- ARRARTE, G. & VILLAPADIERNA, J. I. S. de. **internet y la enseñanza del español**. Madrid: Arco Libros S. L., 2001.
- BAKHTIN, Mikail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. De M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCNEM**. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. (Orgs.) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- COSTA, A.P. M. da. **Aprender a usar a internet no ensino presencial de inglês e espanhol – um estudo à luz da teoria da atividade**. 2006. 192 f. (Dissertação - Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- CHAVES, E. O. C. **Tecnologia na Educação, Ensino a Distância, e Aprendizagem Mediada pela Tecnologia: Conceituação Básica**. Campinas, 27 de Maio de 1999. Trabalho publicado in Revista Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Ano III, Número 7, Novembro de 1999. Disponível em: <http://chaves.com.br/TEXTSELF/EDTECH/EAD.htm> Acesso em: setembro de 2011.
- CRUZ, Piñol, M. **La World Wide Web en la clase de E/LE**. Frecuencia-L, 1, págs. 47-52. Publicación eletrônica em *Especulo 5*: [http://www.ucm.es/info/especulo/numero5/m\\_cruz.htm](http://www.ucm.es/info/especulo/numero5/m_cruz.htm)
- DIAS, Reinildes. **Integração das TIC ao ensino e aprendizagem de língua**. (2009) disponível em: <http://www.macmillan.com.br/artigos/detalhe.php?ID=MTQ> acesso set. 2011.
- DEMO, Pedro. **Educação Hoje: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades**. São Paulo: Atlas S.A, 2009a.
- \_\_\_\_\_, P. **“Tecnofilia” & “Tecnofobia”**. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 35, n.1, jan./abr. 2009b. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/351/artigo-01.pdf>
- \_\_\_\_\_, P. **TICs e educação**. 2008. Disponível em: <http://pedrodemo.sites.uol.com.br/textos/tics.html> Acesso em: setembro 2011.
- IZQUIERDO, N. M. C. **La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y las TICs: el caso del Español como Lengua Extranjera (ELE)**. Revista eletrônica: Iniciación a la investigación (Universidad de Jaén). Ini Inv, e3: a4 (2008). Disponible em: [revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/download/233/214](http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/download/233/214)
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2003

- \_\_\_\_\_. **Educação e tecnologias. O novo ritmo da informação.** Campinas, SP: Papyrus Editora, 2007.
- LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Ed.34, 1999.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In.*: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. dos S. (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido.** Rio de Janeiro: Lucena, 2004.
- MARTINS, G. P. de C. & AMARAL, M. C. M. Tecnologias, ciberespaço e inovações nas metodologias de ensino. *In.*: NETO, P. F. de O.; SAMPAIO, M. L. P.; BESSA, J. C. R. (Orgs.). **Ensino, pesquisa e formação de professores de Língua Portuguesa e de Literatura** [recurso eletrônico]. Mossoró: Edições UERN, 2011. 242p. Texto Eletrônico. Modo de acesso: World Wide Web: <<http://www.uern.br/edicoesuern/livro.asp>> p. 175 a 188 do artigo
- MARTÍN, A. G. **Educação e novas tecnologias.** Tradução: Elício Pontes (UnB). La Obra, Revista de Educación nº 898, abr. 1995. Buenos Aires. Disponível em: [http://labbi.uesc.br/nbcgib/files/honda/ParFor/EducacaoNovasTecnologias\\_AlfonsoGutierrezMartin.pdf](http://labbi.uesc.br/nbcgib/files/honda/ParFor/EducacaoNovasTecnologias_AlfonsoGutierrezMartin.pdf) Acesso em: setembro de 2011.
- MORAN, J. M. **Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias.** Transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual (Texto que inspirou o capítulo primeiro do livro: MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos e BEHRENS, Marilda. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.* 16ª ed. Campinas: Papyrus, 2009, p.11-65). Disponível em <http://www.eca.usp.br/prof/moran/uber.htm> Acesso setembro/2011.
- SILVA, I. M. da. **El uso de nuevas tecnologías en la enseñanza de e/le y la formación de profesores.** CEFET-MG. Julho/2007. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3974/3174> Acesso set./2011
- VALENTE, J. A. et. al. **O computador na sociedade do conhecimento.** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. SEED, 1993.
- XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. *In.*: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. dos S. (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido.** Rio de Janeiro: Lucena, 2004.

## gt ferramentas digitais como material didático

# A ampliação das ferramentas digitais como material didático a partir de um novo modelo de laboratório de informática educativa nas escolas do sistema municipal de Fortaleza

Maria Adalgiza de Farias

Secretaria Municipal de Educação - SME

Prefeitura de Fortaleza

giza@sme.fortaleza.ce.gov.br

### RESUMO

Este artigo apresenta a experiência em desenvolvimento de uma ação da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza ao ampliar o acesso às tecnologias digitais nas escolas. Essa ação visa atender setenta unidades escolares com a implantação de um novo modelo de Laboratório de Informática Educativa itinerante num contexto em que se almeja incorporar o uso de laptops educacionais e outras ferramentas como material didático na rotina de sala de aula. A perspectiva é expandir os meios para aquisição dos conhecimentos a partir de novas práticas pedagógicas que englobam principalmente a leitura e a escrita. A implantação dos laboratórios itinerantes (o LIE Móvel) nas escolas e sua forma de utilização foram idealizados a partir do trabalho desenvolvido com o Programa Um Computador Por Aluno (PROUCA), vivenciado na EMEIF Monteiro Lobato<sup>1</sup>. Nessas circunstâncias, busca-se elucidar aspectos comuns e diferenças quanto ao uso dessas ferramentas no ambiente escolar e a abordagem pedagógica considerando também a importância da formação docente.

---

1 - Escola do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza contemplada para o desenvolvimento do programa.

### INTRODUÇÃO

Este relato discute as formas de inserção das tecnologias digitais nas escolas do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza e os desafios afetos à prática pedagógica para a utilização desses artefatos como material didático. Para tanto, toma-se como referência a experiência dos últimos 12 anos da Secretaria Municipal de Educação (SME) num contexto que visa ampliar o acesso às tecnologias digitais no ambiente escolar a partir da implantação de um novo modelo de Laboratório de Informática Educativa em setenta unidades escolares

que atuam com o Ensino Fundamental.

O texto reflete também sobre os aspectos relacionados ao uso das tecnologias nas escolas da Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF), dando-lhes múltiplas finalidades no ambiente escolar com base em autores como Levy, Kenski e Prado e Almeida que discutem possibilidades de uso das tecnologias na escola de modo a ampliar as relações aluno-professor e aluno-aluno em sala de aula por meio de práticas educativas diferenciadas. Sob esse olhar, destaca-se a importância da mobilidade das tecnologias digitais a partir da vivência do uso dos netbooks educacionais

nos espaços destinados a formação docente e em salas de aula com os alunos.

Nesse sentido, e para além da atual “era tecnológica”, Kenski (2005, p.19), define as tecnologias como um conjunto de “ferramentas e técnicas que correspondem aos usos que lhes destinamos em cada época”. Assim, compreende-se o livro, o pincel, o giz, o apagador que utilizamos em nossa vida pessoal e profissional como “formas diferenciadas de ferramentas tecnológicas”. É a partir dessa compreensão que a SME vem investindo nos últimos anos na aquisição de tecnologias digitais para atender as necessidades da educação contemporânea como forma de ampliar os meios para articular educação-currículo e ensino de modo a contemplar a realidade sociocultural e necessidades educativas dos alunos.

Para tanto, a Secretaria conta com uma equipe que atua em diferentes áreas, tais como: suporte e manutenção de computadores, serviço help desk, gestão de laboratórios, acompanhamento pedagógico e formação de professores. O planejamento e desenvolvimento das ações relacionadas ao uso das tecnologias nas escolas estão concentradas no Departamento de Tecnologia da Informação, na Coordenação de Ensino Fundamental e Médio e no Centro de Referência do Professor<sup>1</sup> articuladas às iniciativas e determinações do Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo/MEC<sup>2</sup>). Foi a partir do trabalho em conjunto dessas equipes que a Secretaria de Municipal de Educação de Fortaleza idealizou o modelo de Laboratório de Informática Educativa: o LIE Móvel.

Entende-se por Laboratório de Informática Educativa Móvel, ou itinerante, um armário com rodízio contendo 32 laptops, que pode percorrer diversos espaços da escola, ou simplesmente ir à sala de aula para desenvolvimento das atividades, conforme planejamento da escola. Nesse novo modelo adota-se a lógica da mobilidade do computador em que o aluno não se desloca mais até o LIE, mas o LIE Móvel vai até

1 - O Centro de Referência do Professor (CRP) é um centro de formação inicial e continuada de professores para o uso das tecnologias na educação. Suas ações estão integradas às perspectivas da SME e MEC.

2 - O ProInfo foi criado pelo Decreto nº 6.300, de 12/12/2007.

a sala de aula, tornando o uso das tecnologias digitais mais próximas da dinâmica do espaço educativo.

## **LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA E MOBILIDADE: UM BREVE HISTÓRICO**

Ao tratar sobre o uso pedagógico das tecnologias móveis (netbooks educacionais/LIE Móvel) e outras que integram o planejamento em sala de aula nas escolas do Sistema Municipal de Fortaleza, torna-se pertinente compreender como os Laboratórios de Informática Educativa têm sido incorporados ao currículo e à rotina das escolas. Dessa forma, destacam-se as mudanças dos últimos dez anos na PMF quanto à atualização tecnológica dos equipamentos das escolas, formação de docentes e ampliação do acesso às tecnologias digitais por alunos e professores.

Quanto à atualização tecnológica, verifica-se através do Programa Municipal de Informática Educativa da Prefeitura de Fortaleza (PMIE, 2000), que o processo de implantação dos laboratórios teve início em 1998 com a doação de 06 laboratórios pelo Programa Nacional de Informática na Educação - (ProInfo<sup>3</sup>).

O número de escolas com laboratórios crescia periodicamente a partir da iniciativa da SME e ProInfo, de forma que neste segundo semestre de 2012, as escolas da Prefeitura de Fortaleza, conta com um parque tecnológico de 238 Laboratórios de Informática Educativa (LIE) montados em sala estruturada para o desenvolvimento das atividades com os alunos. É importante ressaltar que a maioria desses laboratórios foram estruturados, ou reestruturados durante o período de 2010 a 2012, para receber os equipamentos enviados através do ProInfo, seja para substituir os equipamentos antigos, seja para ampliar a quantidade de equipamentos ou implantar novos laboratórios.

A partir dessas iniciativas, verifica-se que hoje cada sala estruturada com o LIE tem em média dezoito computadores. A utilização deste espaço é feita

3 - O ProInfo foi criado pelo Decreto nº 6.300, de 12/12/2007.

mediante o agendamento do professor polivalente, ou de área, juntamente com o professor do LIE, que planeja as atividades a serem desenvolvidas de acordo com o conteúdo trabalhado em sala de aula. Estes equipamentos, formados por kits<sup>4</sup>, compõem a solução tecnológica multiterminal. Essa solução consiste em ligar dois monitores, dois teclados e dois mouses em um único gabinete. Assim, o conjunto de terminal, ou multiterminal, liga-se ao servidor que provê o acesso a rede e internet para um maior número de pessoas simultaneamente e de forma independentemente, como uma solução viável e prática no processo de inclusão digital.

Em 2010, com lançamento do Programa Um Computador Por Aluno (PROUCA) na EMEIF Monteiro Lobato, foi possível experimentar uma nova forma de utilização das tecnologias portáteis por alunos, professores, gestores escolares e formadores envolvidos com o PROUCS. O referido programa compõe planos, e projetos educacionais, de tecnologia educacional e inclusão digital, vinculando-se às ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e do ProInfo.

As ações do PROUCA se integram de modo mais efetivo ao ProInfo, cuja formação dos profissionais da educação para o uso pedagógico das tecnologias em laboratórios de informática se ampliam e enriquecem com as possibilidades da mobilidade dos equipamentos portáteis. O uso dos laptops na EMEIF Monteiro Lobato é feito em diversos espaços (sala de aula, pátio, LIE, biblioteca) por estudantes e professores, de acordo com regras estabelecidas vinculadas aos conteúdos curriculares desenvolvido pelos professores.

Foi a partir das experiências vivenciadas com o PROUCA e do trabalho desenvolvido desde 1998 com os LIEs, que a Secretaria de Municipal

---

4 - A maioria das escolas da prefeitura de Fortaleza receberam pelo menos 1 kit contendo 18 computadores com a função multiterminal com impressora laser, e roteador. Todas as unidades escolares que receberam equipamentos pelo ProInfo dispõem de acesso a internet pelo Projeto Banda Larga do MEC com velocidade de 1Mb.

de Educação de Fortaleza idealizou o modelo de Laboratório de Informática Educativa Móvel.

A mobilidade e flexibilidade das tecnologias portáteis, como os netbooks educacionais na dinâmica de trabalho do LIE móvel, permitem diversas formas de uso como ferramenta a mais em sala de aula, tal como o lápis, o livro e o caderno que utilizamos como material didático na escola. Essa compreensão, a partir de Almeida (2000), nos faz perceber que a presença desses equipamentos abre um leque de possibilidades que tendem a diversificar as formas de aquisição do conhecimento, e do desenvolvimento de diferentes modos de representação e de compreensão do pensamento, além de introduzir outras formas de atuação e interação entre as pessoas. No âmbito dessa questão, vale lembrar Albuquerque (2011, p.21) ao destacar a importância “da abordagem pedagógica implementada nos modelos de formação, no uso destas tecnologias e sua integração ao currículo escolar”. É nesse sentido que o CRP, como um espaço de formação inicial e continuada dos docentes para o uso das tecnologias digitais, busca (re)orientar e (re)significar as práticas pedagógicas em ambiente informatizado.

Esse modelo difere da proposta do PROUCA, considerando que há um computador para cada aluno matriculado na EMEIF Monteiro Lobato.

Para a aquisição dos laptops, considerando o desenvolvimento das atividades do LIE Móvel, foi feita pela adesão à Ata de Registro de Preços de computadores portáteis para uso educacional, seguindo a regulamentação do Decreto nº 7.243, de 26 de julho de 2010. Este Decreto permite que estados, municípios e o Distrito Federal adquiram com recursos próprios computadores portáteis novos para uso nas suas redes públicas de educação básica.

Foram adquiridos também gabinetes para acondicionamento e recarga dos laptops, assim como todo material necessário para disponibilizar conectividade por meio de rede sem fio (wi-fi) com cobertura em todo espaço da escola. Esta ação está integrada a uma nova rede de comunicação de dados

denominada Rede Corporativa Sem Fio da Prefeitura de Fortaleza, que dentre outras metas, provê-se o acesso à internet em todo espaço das unidades selecionadas para trabalhar com o LIE Móvel.

Para implantação do LIE Móvel, cada escola recebeu pelo menos um kit<sup>5</sup>, considerando cada 100 alunos matriculados no Ensino Fundamental. A maioria das unidades escolares receberam pelo menos 3 kits, o que permite pelo menos 3 salas de aulas trabalhar com um laboratório de informática ao mesmo tempo.

O planejamento para o desenvolvimento de atividades com o LIE móvel também é feito por agendamento, mas se diferencia do trabalho com o LIE fixo por alguns motivos, tais como:

1. O professor polivalente, ou de disciplina, passa a ter mais autonomia com o uso dos computadores junto aos alunos, uma vez que o professor do LIE precisa coordenar todas as atividades dos laboratórios móveis de sua escola;
2. Há necessidade de maior envolvimento de todos os docentes para o planejamento, integração do grupo e execução das atividades;
3. Essa nova realidade requer mais formação e capacitação dos docentes e reflexão sobre a sua prática.

Nessa nova vivência, torna-se necessário integrar as tecnologias ao cotidiano escolar, incorporando “objetivos didáticos do professor, de maneira que possa enriquecer com os novos significados as situações de aprendizagem vivenciado pelos alunos” (PRADO, 2008, p.09).

#### **AS FERRAMENTAS DIGITAIS COMO MATERIAL DIDÁTICO: INCORPORANDO AS TECNOLOGIAS AO CURRÍCULO**

Os impactos da tecnologia na área da educação vêm crescendo desde a década de 1950, com

5 - O kit do LIE Móvel é composto de pelo menos 32 netbooks educacionais e pelo menos um gabinete/armário para acondicionamento e recarga dos mesmos juntamente com material para acesso a rede e internet.

a máquina de ensinar de Skinner que seguia o modelo pedagógico behaviorista, e serviu de base para o desenvolvimento dos primeiros sistemas computadorizados com fins pedagógicos, através da instrução programada, que logo após cedeu o lugar para a psicologia cognitiva com seus sistemas tutores inteligentes, onde a construção do conhecimento é feita através do processamento da informação. Logo após, o construtivismo de Piaget pôde então com maior facilidade ser implantado como metodologia educacional, através de softwares como: simuladores que oferecem possibilidades de desenvolver hipóteses, testes, análise de resultados, refinamento de conceitos, etc.; simuladores abertos que permitem interações, ou sistemas especialistas.

Hoje, a pesquisa no contexto da Informática na Educação se detém em variados temas, entre eles: criação e construção de ambientes criativos de aprendizagem cooperativos e interativos; construção de projetos em ambientes informatizados; ambientes virtuais de aprendizagem; comunidades virtuais; simuladores; ambientes imersivos; que utilizam objetos educacionais e pressupõem a intensa utilização das tecnologias de comunicação e informação, incentivando trocas de experiências e compartilhamento de informações, com o objetivo de favorecer aprendizagens significativas.

Diante dessa realidade, o aprendizado do aluno em ambiente informatizado e não informatizado pode ser definido como sendo o objetivo maior da escola. Aprendizado para os conteúdos necessários ao exercício da cidadania e ao desempenho de seus papéis, políticos sociais e econômicos. A educação ofertada deve ser capaz de gerar resultados esperados de acordo com sua finalidade para o indivíduo e para a sociedade.

É nesse entendimento que o currículo, de acordo com as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental Público da Prefeitura de Fortaleza, passa a ser entendido como um manifesto, um pacto entre a instituição escolar e a sociedade em torno de um projeto político-pedagógico, construído mediante contribuições dos diversos segmentos envolvidos

(professores, gestores, funcionários, alunos, pais e comunidade). Um contrato social, que incorpora a diferença e a diversidade de modos de ser e de saber, onde se pactuem ideais, valores, perfis de educadores e educandos como pessoas, como cidadãos e profissionais num mundo em permanente mudança.

Essa concepção de currículo se apresenta como um terreno fértil para o trabalho com os equipamentos portáteis, em especial, os laptops educacionais do LIE Móvel. Isso pode ser compreendido a partir de Almeida e Prado (2008a, p.5) ao tratar sobre o uso das tecnologias móveis, considerando sua interferência direta “nas dimensões educacionais quando rompe com o isolamento das atividades que se desenvolvem em laboratórios e integra ao trabalho pedagógico os distintos espaços da escola e de sua comunidade”

Nesse entendimento, percebe-se a partir de Prado (2005), que a presença na escola de laboratórios de informática ou de tecnologias móveis por si não causa mudanças, inovações tecnológicas não determinam inovações pedagógicas nem melhores desempenhos.

Diante das mudanças para as escolas municipais de Fortaleza, no que se refere ao experimento de experiências com as tecnologias digitais e a formação dos professores, é fundamental que estes profissionais, como novos usuários, tragam seus questionamentos e receios com relação ao uso desse e outros materiais que podem ser agregados desenvolvimento das atividades. Nesse sentido, Kenski (1998), afirma que a inserção destas tecnologias, deve provocar a necessidade de um redimensionamento do aprender e do ensinar. Sendo uma tarefa cada vez mais urgente, discutir as concepções que embasam os currículos escolares.

Assim, torna-se possível instituir práticas pedagógicas que consagram conhecimento, atitudes, valores e conteúdos buscando-se compartilhar a concepção de currículo que permeia o cotidiano escolar, as características dos grupos que transitam nesse espaço e suas relações, passando pelos

recortes da cultura que se constituem em conteúdos disciplinares.

Nesse entendimento, torna-se urgente inserir na escola um alerta quanto à importância de se “desfragmentar” os conteúdos, já que estamos inseridos em um mundo de informações e conhecimentos que chegam até nós através de redes de significação.

Essas ferramentas de aprendizagem devem trazer para os educandos possibilidades de desenvolver habilidades na sua formação, estimulando a interatividade e a criação de inteligências coletivas conforme considera Lévy (1999, p. 28) que têm como objetivo o “reconhecimento e o enriquecimento mútuo das pessoas, e não o culto de comunidades fetichizadas ou hipostasiadas”. Sendo assim, ele reafirma que o mais importante na estimulação do surgimento de inteligências coletivas é o desenvolvimento das pessoas, onde uma auxilia a outra com troca de conhecimentos.

Sobre este e outros aspectos abordados neste artigo, percebe-se o quanto os profissionais que atuam com as tecnologias em ambiente escolar avançaram e o quanto ainda pretendem avançar para além do ensino, tendo por objeto a relação ensino/aprendizagem no contexto que deve envolver o educador enquanto profissional de mediação, o aluno sujeito de uma intervenção humana e os conteúdos oriundos da vida no mundo em todas as suas dimensões, referendados em currículos e proposta político-pedagógica”. Isso porque o “saber ensinar” requer do docente a transformação pedagógica, considerando a necessidade de tornar o conhecimento acessível aos aprendizes.

## Referências

- ALBUQUERQUE, Aparecida Maria Costa de. **Integração do Laboratório de Informática ao currículo: práticas numa escola municipal de Fortaleza**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Ceará (Educação), Fortaleza, 2011.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth de. **Tecnologias na educação: dos caminhos trilhados aos atuais desafios**. Bolema, Rio Claro, São Paulo, ano 21, n.29, p. 99-129, 2008.
- \_\_\_\_\_. Proinfo: **Informática e formação de professores**. Brasília: MEC/SEED, 2000 (Série de Estudos à Distância, 1.)
- \_\_\_\_\_.; PRADO, M.E.B.B. **A formação de educadores em serviço com foco nas práticas escolares com o uso do laptop educacional em uma escola pública**. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 19., 2008, Fortaleza. Anais do SBIE: tecnologia e educação para todos. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2008a.
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas-SP: Papyrus, 2005. (Série Prática Pedagógica).
- \_\_\_\_\_. Novas tecnologias: **o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.8, p.58-71, mai./ago.1998.
- PRADO, M.E.B.B. **Articulações entre áreas de conhecimento e tecnologia. Articulando saberes e transformando a prática**. In: SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. Tecnologias da educação: ensinando e aprendendo com as TIC – guia do cursista. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação à Distância, 2008.
- FORTALEZA. Programa Municipal de Informática Educativa. Secretaria de Educação de Fortaleza, 2000.
- FORTALEZA. Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental Público da Prefeitura de Fortaleza. Secretaria de Educação de Fortaleza, 2011.



## gt ferramentas digitais como material didático

# Disponibilização dos livros de óbito da diocese de tianguá na web para análise linguística

Mariana Antonia Santiago Carvalho  
Universidade Estadual Vale do Acaraú

Francisco Célio da Silva Santiago  
Universidade Estadual do Ceará

### RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar o projeto em que os livros de óbitos do Arquivo Eclesiástico da Diocese de Tianguá tornem-se disponíveis na web a fim de que possam ser fontes para as pesquisas documentais na área de Linguística. Os Arquivos Eclesiásticos constituem uma fonte riquíssima de pesquisa para as áreas de História, Sociologia, Antropologia e não menos para a Análise Linguística. Esses Arquivos Eclesiásticos já são fontes de pesquisas constantes em certas áreas, mas para a Linguística constituem uma novidade. FREIRE (2011), GRINSPUN (2009), SANTIAGO (2010) entre outros autores, fundamentam a associação da educação junto com a tecnologia, seguindo assim o curso que hoje a sociedade impõe sobre as informações, que devem ser rápidas e abrangerem o maior número de pessoas possíveis. O fator democratização é o intuito principal da disponibilização dos conteúdos dos registros dos óbitos ocorridos na Região da Ibiapaba, Norte do Estado do Ceará, contidos nos livros do Arquivo Diocesano de Tianguá do final do século XIX. Cabe ressaltar que os arquivos em questão datam do final do século XIX e o início do século XX, apresentando alguns, um alto estado de deterioração, sendo um fator complicador para a compreensão do conteúdo escrito. Sem citar a forma e o estilo que os padres escreviam na época que hoje nos parece desconhecido. Com o acervo devidamente digitalizado, tem-se a oportunidade para a disponibilização em *sites*, *blogs* e nas redes sociais de um valioso conteúdo original para professores, alunos, pesquisadores e sociedade poderem ter acesso a documentos que tratam de questões sociais (a forma como os negros e índios eram sepultados), históricas (podendo se traçar uma árvore genealógica com os dados que os documentos citam) e linguísticas (analisando a estrutura das palavras). Abordar-se, no caso proposto, a riqueza linguística, fundamentada no estudo na Linguística Sistemico-Funcional que contempla a análise textual e que estabelece uma relação entre texto e o contexto social por trás dos textos presentes nos documentos de óbitos juntamente com a Linguística Histórica, que estuda os processos de mudança das línguas no tempo (GABAS, 2011) o presente trabalho dará ênfase na precedência sincrônica “para garantir a necessária estabilidade do sistema, é o de que o estado sincrônico cubra um espaço de tempo, mais ou menos longo, durante o qual a gama de modificações ocorridas seja mínima” (FARACO, 1991). Boa parte dos estudos linguísticos históricos referente à Língua Portuguesa presente no Brasil, estuda justamente como o contato com as línguas indígenas juntamente com as africanas influenciaram o português vindo de Portugal, criando uma nova performance do português. Os documentos de óbitos mostram com clareza como as línguas acabavam misturando-se ao mesmo tempo mostra como as palavras eram redigidas no século XIX, podendo assim traçar toda uma trajetória até a constituição da palavra atualmente. No decorrer do trabalho se dissertará sobre a função do Arquivo Eclesiástico, a utilizar-se-á de trechos contidos nos assentamentos de óbito junto com uma gravura do documento, como ocorrerá a disponibilização na internet de todo esse material e a contribuição para a linguística.

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os assentamentos de óbitos da Diocese de Tianguá por muito tempo estiveram limitados apenas para consultas restritas da Igreja. Raras eram as buscas de teor histórico e genealógico. Boa parte do tempo, os documentos ficaram esquecidos e à mercê da deterioração. Eles tiveram seu resgate motivado por uma pesquisa de mestrado de SANTIAGO (2010) que apresenta a riqueza dos arquivos eclesiásticos com os seus livros de registros. A partir dessa constatação surgiu a motivação desse estudo para viabilizar àquele material à sociedade, em especial aos estudos da Linguística.

Vive-se no século XXI o fortalecimento da comunicação digital, que tem tido participação cada vez mais abrangente na vida das pessoas de todas as idades (FREIRE, 2011). A Linguística ganhou poderoso instrumento quando se utiliza da tecnologia na realização dos seus estudos.

## 2. ARQUIVO ECLESIASTICO

Os Arquivos Eclesiásticos ou Religiosos são identificados como de interesse público ou social (lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991). Os Arquivos com datas anteriores a Proclamação da República (1989) têm um valor social e jurídico importantíssimo, pois no Período Colonial e Imperial não havia registros civil.

Os documentos de um arquivo eclesiástico são os produzidos por igreja, diocese, paróquia ou congregação, guardando entre si relações orgânicas. Surgem por motivos funcionais, administrativos e legais. Tratam, sobretudo, de registrar, provar, ou testemunhar algum sacramento ou acontecimento. Sua apresentação pode ser manuscrita, impressa ou audiovisual; são em geral exemplares únicos (SANTIAGO, 2010, p. 15).

A Igreja Católica tem uma rica tradição em organização arquivística. Os Arquivos de Dioceses têm proporcionado relevantes trabalhos historiográficos, linguísticos e antropológicos.

A documentação contida nos arquivos é um patrimônio que deve ser conservado para ser transmitido e utilizado. A sua consulta, com efeito, permite a reconstrução histórica de uma determinada Igreja particular e da sociedade a ela contextualizada. Nesse sentido, os escritos da memória são um bem cultural vivo (SANTIAGO, 2010, p. 33).

Os principais livros de registros de um Arquivo Eclesiástico são: nascimento, batismo, óbitos, casamento, crisma e tombo.

O Arquivo Eclesiástico da Diocese de Tianguá contém 412 livros de registros, o mais antigo é 1766. Os livros de óbitos do século XIX objetos desse estudo são:

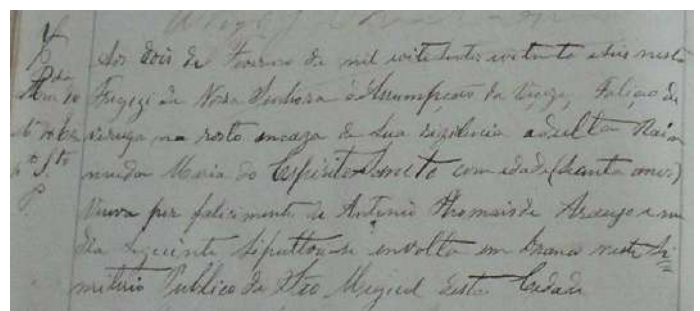
- a. nº: 152 (1875-1892) com 65 folhas - Viçosa do Ceará
- b. nº: 245 (1875-1879) com 252 folhas - São Benedito
- c. nº: 246 (1879-1889) com 147 folhas - São Benedito
- d. nº: 247 (1890-1897) com 144 folhas - São Benedito
- e. nº: 373 (1883-1879) com 48 folhas - Camocim

### 2.2 Diocese de Tianguá

Foi criada em 13 de maio de 1971, pelo Papa João Paulo VI. Situa-se na Zona Norte do Ceará, há 315 km de Fortaleza, com território de 8.821,5 km<sup>2</sup>, com uma população superior a 400 mil habitantes. É composta por 13 municípios: Tianguá, Camocim, Granja, Barroquinha, Chaval, Viçosa do Ceará, Ubajara, Ibiapina, São Benedito, Carnaubal, Guaraciaba do Norte, Croatá e Graça. O Bispo atual é Dom Francisco Javier Hernández Arnedo, O.A.R.

### 3. FRAGMENTOS DOS LIVROS DE ÓBITOS

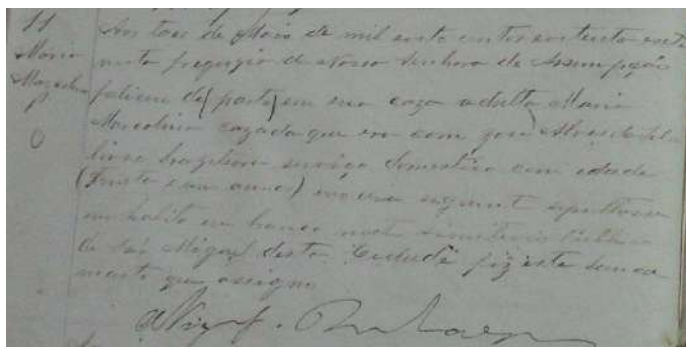
- a) Livro de óbitos nº 152, folha 13, registro nº 7, 1886, de Viçosa do Ceará.



Fonte: Célio Santiago

Aos dois de fevereiro de mil oitocentos oitenta e seis nesta freguezi de Nossa Senhora d'Assumpção da Viçosa faleço de veruga no rosto encaza de sua rezidencia adulta Raimunda Maria do Espirito Santo com idade (secenta anos) viuva por falicimento de Antonio Thomais de Araujo e no dia seguinte sipultou-se envolta em branco neste simiterio publico de São Miguel desta cidade.

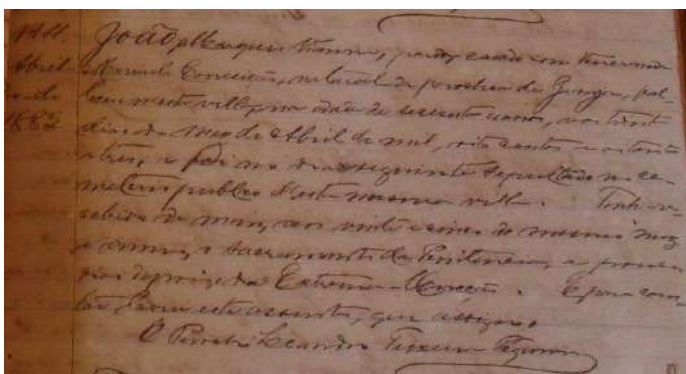
b) Livro de óbitos nº 152, folha 19, registro nº 11, 1887, de Viçosa do Ceará.



Fonte: Célio Santiago

Aos três de maio de mil oito centos e oitenta e sete nesta freguezia de Nossa Semjora de Assumpção faliceu de (parto) em sua caza adulta Maria Marcolina cazada que era com José Alves da Silva livre brasileira serviço domestico com idade (trinta e um annos) no dia seguinte sepultou se em habito ??? branco neste simiterio publico de São Miguel desta cidade fiz este lançamento que assigno. ???

c) Livro de óbitos nº 373, folha 2, registro nº 11, 1883, de Camocim.



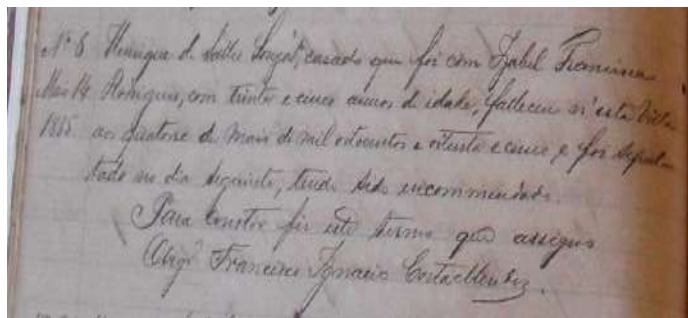
Fonte: Célio Santiago

João Marques Vianna, pardo, casado com Veneranda Maria da Conceição, natural da parochia de Granja, faleceu nesta villa, na idade de sessenta annos, aos trinta dias do mez de Abril de

mil , oito centos e oitenta e três, e foi no dia seguinte sepultado no cemitério publico desta mesma villa. Tinha recebido de mim, aos vinte e cinco do mesmo mez e anno, o sacramento da Penitencia e ??? dias depois, da Extrema-Unção. E para constar lavrei este assento, que assigno. ???

Parocho Leandro Teixeira Pequeno.

d) Livro de óbitos nº 373, folha 16, registro nº 8, 1885, de Camocim.



Fonte: Célio Santiago

Henrique de Salles Souza, casado que foi com Izabel Francisca Rodrigues, com trinta e cinco annos de idade, faleceu n'esta villa aos quatorse de maio de mil oitocentos e oitenta e cinco, e foi sepultado no dia seguinte, tendo sido encommendado.

Para constar fis este termo que assigno  
Vigro Francisco Ignácio Costa Mendes

Percebe-se que as transcrições acima contêm informações linguísticas, históricas, sociológicas, genealógicas, entre outras. Nesses fragmentos, além de citar nomes de pessoas, registro importante para comprovação e emissão de documentos, também há citações da causa do óbito, informação relevante para a área de saúde e saneamento, e identificação da idade e raça. Outra fonte importante de informação é a forma da escrita utilizada pelos padres que fizeram os registros. Nesse caso, pode-se desenvolver, por exemplo, uma pesquisa para demonstrar a formação desses clérigos à época (SANTIAGO, 2010).

#### 4. CONTRIBUIÇÃO LINGUÍSTICA

Com os fragmentos apresentados, pode-se perceber como algumas palavras eram escritas de

maneira que hoje, para nós, é um tanto estranho. É um material que se pode ver a evolução da língua e como em 100 anos mudou muita coisa no português brasileiro. Aplicar-se-á Linguística Histórica, que estuda a mudança da língua com o passar do tempo conforme Faraco (1991).

A realidade empírica central da linguística histórica é o fato de que as línguas humanas mudam com o passar do tempo. Em outras palavras, as línguas humanas não constituem realidades estáticas; ao contrário, sua configuração estrutural se altera continuamente no tempo. E é essa dinâmica que constitui o objeto de estudo da linguística histórica (FARACO, 1991, p. 09).

A região da Ibiapaba, local onde acontecia o óbito das pessoas descritas nos documentos, é um local que passou por constantes conflitos de culturas. Primeiramente, ela era habitada por índios, na sua maioria pelos Tabajaras, depois por portugueses, e por fim, escravos de diversas etnias. Percebe-se que houve uma miscigenação de linguagens e isso não poderia ficar de fora dos escritos. Faraco (1991) nos fala que a mudança emerge da heterogeneidade, por conta de fatores de atitudes sociais e características estruturais que criam condições para fazer emergir as mudanças linguísticas.

De fato, a grande maioria dos antepassados dos atuais falantes brasileiros do português tinha outra língua materna, fosse o tupi, o ewé (...). Para a comunidade como um todo, houve uma descontinuidade: o português substituiu outras línguas maternas no processo que denominamos nativização. No nível de indivíduo, também é lícito pressupor que deve ter havido aquisição da língua portuguesa por adultos, em larga escala, durante os cinco séculos de existência do Brasil, assim caracterizando a 'transmissão linguística irregular' (NARO, 2007, p. 143).

Os falantes de uma língua muitas vezes modificam as formas empregadas, justamente para haver uma

facilitação de comunicação, referente ao contato com outra língua. Percebe-se assim, que o dominador é o primeiro a modificar a língua para haver uma adequação a um grupo de pessoas.

Um ponto a ser tocado e que é a base do estudo presente, é a escrita. A língua escrita tende a ser conservadora. Por mais que se fale de uma maneira, a escrita não reflete o coloquialismo que se faz presente nas conversas. É nela, a escrita, onde a norma se faz mais presente e é mais cobrada. As inovações comuns na língua falada, não são, de imediato, aceitas na escrita, chegando a receber condenações explícitas de gramáticos e de outros estudiosos.

Alguns fatores contribuem para esse maior conservadorismo da língua escrita. Primeiro, o próprio fato de a escrita, realizando-se por meio de uma substância mais duradoura que o som, ter uma dimensão de permanência que, em geral, falta à língua falada, o que favorece o exercício do controle social mais intenso sobre ela do que sobre a fala, decorrendo daí a preservação de padrões mais conservadores de linguagem e o consequente bloqueio à entrada de formas inovadoras. Segundo, as atividades escritas estão, em sua maioria, ligadas a contextos sociais marcados de formalidade, e os estudos sociolinguísticos mostram que há uma forte correlação entre situações formais e o uso preferencial de formas linguísticas mais conservadoras: o falante para satisfazer às expectativas sociais, procura evitar nesses contextos formas próprias do vernáculo (FARACO, 1991, p. 14).

Com o material linguístico do arquivo de óbito, pretende-se traçar uma linha de mudanças da língua. É um ótimo objeto de estudo para se analisar e demonstrar as relações diacrônicas da língua portuguesa, no Nordeste brasileiro.

Um dos princípios centrais da linguística sistêmico-funcional (LSF) estabelece que todas as possíveis redes semânticas devem se relacionar a especificações

contextuais “acima” dessas redes em termos de “categorias de alguma teoria social geral ou teoria de comportamento”, e “abaixo”, em termos de “categorias de formas lingüísticas do extrato da gramática” (HALLIDAY, 1973, p. 69). Em outras palavras, em análises de textos realizadas com base na LSF, todos os significados têm uma conexão direta com o contexto social – “acima” e, também, uma conexão direta com os elementos lexicogramaticais – “abaixo”. Na LSF, portanto, não se analisa um texto unicamente em termos dos elementos lexicogramaticais. Ao invés disso, cada significado deve ser relacionado simultaneamente a rotinas sociais e a formas lingüísticas. (MEURER, 2004)

Como Meurer citou acima, a Linguística Sistêmico-funcional, é uma análise que leva em conta o contexto social, sendo esta apenas uma das suas vertentes. É uma teoria de descrição gramatical, uma construção teórico-descritiva coerente que fornece descrições plausíveis sobre o como e o porquê de a língua variar em função de e em relação com grupos de falantes e contextos de uso. (GOUVEIA, 2009)

Essa corrente linguística, vem de encontro justamente na questão da elaboração dos textos que os padres redigiam nos Arquivos de Óbito. Muitos clérigos vinham de uma formação precária, outros eram de outros países (boa parte, espanhóis) e isso se refletia no ato de escrever. Certas teorias da época sobre a inferioridade de raças se evidenciam na descrição do sepultamento, onde os índios eram enterrados em pé, ricos eram enterrados com a cabeça direcionada para o altar.

## 5 DISPONIBILIZAÇÃO NA WEB

A disponibilização do material na internet ocorrerá em um *site* ou blog especificamente criado sobre o tema e com algumas folhas dos livros do Arquivo Eclesiástico. A divulgação sobre o conteúdo acessível será feito em Universidades cearenses, especificamente na Região Norte, com a devida autorização da Diocese de Tianguá.

A Informática e seu desenvolvimento trouxeram

muitos benefícios para a área de digitalização de documentos: houve o barateamento dos equipamentos, tornando-os populares. Esta popularização propiciou a democratização e o acesso a um número muito maior de informações. Um exemplo é a grande rede, a internet, na qual as informações perderam a limitação de espaço e tempo. Há ainda as metodologias que os trabalhos científicos começam a apresentar através de projetos, como este, aqui descrito. Pode-se observar, também, que este avanço da tecnologia tem proporcionado melhor realização dos serviços a serem desenvolvidos, quer na área de preservação, quer na conservação ou na disponibilização das fontes (...) Muitos museus, arquivos e bibliotecas oferecem acesso ao seu acervo digitalizado através de terminais de computadores ou via internet. Esta decisão permitiu a preservação de documentos antigos e raros, além de garantir acesso, consulta e estudos das informações contidas neles (SANTIAGO, 2010, p. 44-45).

Durandi (1994) nos fala que as tecnologias aumentaram muito a capacidade de a sociedade gerar, reunir, recuperar, examinar e utilizar dados com objetivos os mais variados, apresentando ainda a vantagem de possibilitar o acesso à informação, seja presencial ou a distância, e de auxiliar a eliminação de informações redundantes, supérfluas, irrelevantes.

A viabilização desse material na internet será uma importante contribuição para estudos, análises e pesquisas para a linguística. Não só para ela, pois dependendo da área do pesquisador, o enfoque pode ser outro. Os livros abordam questões raciais, levantam dados da procedência familiar de cada pessoa, descrevem doenças da época. Uma material que revela como era a sociedade do século XIX, em âmbitos sociais, históricos, e por que não dizer, em patologias.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Linguística trabalha em parceria com ciências

que a possam auxiliar em sua atuação. Mediante esta constatação não seria difícil imaginar que um dia ela pudesse atuar junto com a tecnologia. Educação com tecnologia é uma necessidade que se tornou essencial para que haja uma renovação de pesquisas e metodologias.

Nesta afirmação, encontra-se uma área

parcialmente explorada, que são os conteúdos que estão nos Arquivos Eclesiásticos. A pesquisa do presente trabalho propõe exatamente isso, uma abertura de leques para novas pesquisas linguísticas. Com a parceria da grande rede, tornar cada vez mais democrático o acesso às informações dos livros eclesiásticos.

## Referências

- BRASIL. Conselho Nacional de Arquivos. **NOBRADE**: Norma Brasileira de Descrição Arquivística. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Lei Nº 8.159**. Dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1991.
- DIOCESE DE TIANGUÁ. **Catálogo diocesano**, 2006
- DURANTI, Luciana. **A ciência arquivística**. Trad. Manuel Vázquez. Córdoba: [s. ed.], 1994.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguística Histórica. Uma introdução ao estudo da história das línguas**. São Paulo, Ática, 1991.
- FREIRE, Wendel. **Tecnologia e Educação: as mídias nas práticas docentes**. Rio de Janeiro, Editora Wak, 2011.
- GABAS, Nilson Júnior. Linguística Histórica. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 2.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001, p. 77-103
- GOUVEIA, Carlos A. M. **Texto e Gramática: Uma Introdução à Linguística Sistêmico-Funcional**. Acessado em: 19 de novembro de 2012. Disponível em: <http://ww3.fl.ul.pt/pessoais/cgouveia/ja/6.pdf>
- GRINSPUN, Mírian P. S. Zippin. **Educação Tecnológica: desafios e perspectivas**. São Paulo, Editora Costez, 2009.
- MEURER, J.L. **Ampliando a noção de contexto na Linguística Sistêmico-Funcional e na Análise Crítica do Discurso**. Acessado em: 19 de novembro de 2012. Disponível em: [http://aplicacoes.unisul.br/ojs/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/viewFile/294/308](http://aplicacoes.unisul.br/ojs/index.php/Linguagem_Discurso/article/viewFile/294/308)
- NARO, Anthony Julius. **Garimpo das origens do português brasileiro**. São Paulo, Parábola Editorial, 2007.
- SANTIAGO, F. C. S. **Preservação digital do Arquivo Diocesano de Tianguá – Ceará**: protótipo de um sistema de gestão de arquivo eclesiástico. Dissertação (Mestrado Integrado Profissional em Computação Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2010.

## gt ferramentas digitais como material didático

# Formação de professores de matemática à distância: a perspectiva do licenciando a respeito dos materiais didáticos

Marília Maia Moreira

Universidade Federal do Ceará

### RESUMO

A Educação a Distância (EaD), através da evolução ao longo de sua história, busca alternativas e tentativas de oferecimento de um bom ensino para aqueles que têm dificuldades, seja por espaço físico ou temporal, em estudar. Nesse cenário, o Instituto Federal do Ceará (IFCE), oferta a EaD como formação inicial e continuada de trabalhadores nos seguintes níveis de ensino: superior e técnico. Com isso, buscamos apresentar aqui, os resultados finais de um trabalho de monografia que buscou saber sobre a perspectiva do material didático na visão do licenciando em Matemática da Universidade Aberta do Brasil (UAB) do IFCE. Sendo assim, levantaram-se as seguintes problemáticas: De que forma o material didático acolhe às necessidades básicas desses futuros professores? Como a linguagem encontrada no material didático é dialógica e adequada a esses licenciandos? Até que ponto o licenciando compreende os conceitos trabalhados e apresentados por um material didático da área de Matemática? O objetivo principal dessa pesquisa foi analisar o material didático da disciplina de Cálculo II do curso de Licenciatura em Matemática a distância na perspectiva do aluno. O respaldo teórico de estudo para esse trabalho se deu a partir dos estudos feitos por autores como Guedes (2011), Palange (2009), D'Amore (2007), entre muitos outros autores que apoiaram essa pesquisa. O trabalho foi caracterizado como uma pesquisa exploratória qualitativa, na qual se buscaram experiências do cotidiano do público-alvo estudado para tirar dados qualitativos. Os resultados advindos desse trabalho estão diretamente ligados ao questionário que foram aplicados nos doze polos que pertencem à UAB, onde se enfatizou sobre características conceituais e metodológicas do material didático de Cálculo II, que foi a disciplina escolhida para objeto de estudo desse ensaio. Concluiu-se que a perspectiva do aluno que consome esse material didático é de relevância para a (re)construção da mesma.

### INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD), através da evolução ao longo de sua história, busca alternativas e tentativas de oferecimento de um bom ensino para aqueles que têm dificuldades, seja por espaço físico ou temporal, em estudar.

Como exemplo disso, temos a Segunda Guerra Mundial que buscou atender às necessidades

decorrentes da época. Realizando, através da EaD, capacitações de muitos recrutas norte-americanos para se equiparar não somente no seu arsenal de armas como também em *status* intelectual, a outros países da época (FORMIGA; LITTO, 2009).

Diante disso, o Instituto Federal do Ceará (IFCE), oferta a EaD como formação inicial e continuada de trabalhadores nos seguintes níveis de ensino: superior e técnico. Com isso, buscamos apresentar aqui,

os resultados finais de um trabalho de monografia que buscou saber sobre a perspectiva do material didático na visão do licenciando em Matemática da Universidade Aberta do Brasil do IFCE. Sendo assim, levantaram-se as seguintes problemáticas: De que forma o material didático acolhe às necessidades básicas desses futuros professores? Como a linguagem encontrada no material didático é dialógica e adequada a esses licenciandos? e Até que ponto o licenciando compreende os conceitos trabalhados e apresentados por um material didático da área de Matemática?

O objetivo principal dessa pesquisa foi analisar o material didático da disciplina de Cálculo II do curso de Licenciatura em Matemática à distância na perspectiva do aluno. Do qual se gerou alguns objetivos específicos, os quais são: Levantar os critérios de produção de material didático para educação a distância; Discutir sobre a articulação das linguagens existentes de um material didático de matemática; E por último, observar se o material didático está atendendo às necessidades de aprendizagem do aluno no curso.

O respaldo teórico de estudo para esse trabalho se deu a partir dos estudos feitos por autores como Guedes (2011), Palange (2009), D'Amore (2007), entre muitos outros autores que apoiaram nessa pesquisa. O trabalho foi caracterizado como uma pesquisa exploratória qualitativa, na qual se buscam experiências do cotidiano do público-alvo estudado para tirar dados qualitativos. Sendo que, os resultados advindos deste trabalho estão diretamente ligados ao questionário que foi aplicado nos doze pólos que pertencem à UAB, onde se enfatizou sobre características conceituais e metodológicas do material didático de Cálculo II, que foi a disciplina escolhida para objeto de estudo deste ensaio.

## 1. PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A EaD é composta por múltiplas equipes que

compõem a totalidade de uma equipe multidisciplinar. Segundo Moreira (2012), as equipes que costumam ser mais encontradas nesse tipo de modalidade de ensino são: “a gestora, a pedagógica, a de produção de conteúdo, a suporte técnico, a diagramação, [e a] de administração da plataforma de aprendizagem”. No entanto, nos interessa falar aqui somente sobre a equipe de produção de material didático.

### 1.1 Os principais atores da equipe de produção de material didático

Primeiramente, vamos falar sobre o profissional que lida com a produção intelectual do material didático, o professor conteudista. Esse profissional produz o conteúdo a que será destinado para um público alvo que estuda a distância. Segundo Moreira (2012), esse profissional deve ser especialista no tema do qual está produzido. Respalmando-nos em Belisário (2003)

O papel do conteudista implica atuar como “orientador” ou “facilitador” do processo educacional, orientando a busca de soluções, incentivando a produção dos estudantes, assumindo um papel de parceiro no processo de construção do conhecimento. (BELISÁRIO, 2003, p. 136).

E, para garantir que o material tenha características didático/pedagógicas próprios de materiais de EaD, outro profissional que lida com o acompanhamento e orientação dessa produção entra nesse cenário para planejar o processo de ensino/aprendizagem desse material didático que está sendo produzido, e acompanha a produção de conteúdo feita pelo Professor Conteudista, que no caso dado é o *Designer Instrucional* (DI).

Na perspectiva de Guedes (2011, p. 50), o DI “é quem evidenciará a didática e a pedagogia do material desenvolvido pelo conteudista.”. E em consonância com Moreira (2012), o DI tenta visualizar o produto final do material didático, na tentativa de



construir esse material para que se tenha qualidade e ofereça apoio ao aprendiz do discente. O DI tenta incorporar aos materiais didáticos recursos dialógicos e interativos que ajudem na aprendizagem do aluno.

Em contrapartida, temos ainda o profissional que lida com a revisão gramatical do conteúdo que foi produzido, o revisor gramatical. Como deixa claro Couto, Oliveira e Santos (2008), o revisor gramatical fica sendo o responsável pelas correções gramaticais, assim como pelas prováveis e possíveis modificações, para servirem de sugestões ao professor conteudista. Esse profissional ajuda o DI a fazer sugestões importantes para o processo de construção do material didático, objetivando uma melhor compreensão do conteúdo produzido.

## 1.2 A importância da perspectiva do estudante de EaD sobre o material didático

Quando o material didático está sendo produzido pela primeira vez, a jornada de produção de conteúdo, se pensando e se colocando no lugar de quem consumirá esse material, se torna em muitas ocasiões um trabalho árduo. Alguns autores, como Moreira (2012); Pereira e Pinto (2010) já falaram sobre a importância de se incluir a figura do aluno no processo de produção de um material didático para EaD.

Segundo Pereira e Pinto (2010, p.106),

(...) advoga-se em favor da inserção do discente no processo avaliativo da produção de material didático, respeitando suas limitações, funções e competências como forma de contribuir na reconstrução das práticas docentes e na renovação das linguagens propostas por esses materiais.

Ainda sob o olhar desses autores, a intenção de colocar o aluno como sujeito atuante, participando ativamente do processo de avaliação de um material didático tem como propósito compartilhar os saberes discentes, com o envolvimento com o material

didático, para fazer uma possível (re)construção desse recurso, a fim de melhorá-lo. Diante disso, observamos na Figura 1, a seguir, os principais atores do processo de produção de um material didático, ao qual a construção ou reconstrução necessita da visão e contribuição de cada membro que estão interligados no processo de produção desse recurso educacional.



Figura 1: Equipe de Produção de Material Didático

## 1.3 Principais critérios de produção de um material didático para EaD

Quando se trata da produção de material didático, se levam em conta vários fatores que ajudam e apóiam a aprendizagem dos alunos que estudam a distância. Sendo assim, devemos levantar e apresentar os principais critérios de análise de um material didático, tal como menciona Moreira (2012, p.23) a “análise de um material didático para EaD não é tarefa fácil e tão pouco findável.”. Diante disso, podemos apresentar os principais critérios de produção de material didático que são expostos nos *Referenciais de Qualidade para Educação Superior à Distância* desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC, 2007), apresentados a seguir.

Segundo esse referencial de qualidade, um material didático deve:

- orientar o aluno quanto às características do processo de ensino e aprendizagem particulares de cada conteúdo;
- cobrir de forma sistemática e organizada

o conteúdo preconizado pelas diretrizes pedagógicas, segundo documentação do MEC, para cada área do conhecimento;

- ser estruturado em linguagem dialógica, de modo a promover autonomia do aluno desenvolvendo sua capacidade para aprender e controlar o próprio desenvolvimento;
- prever um módulo introdutório, que leve ao domínio de conhecimentos e habilidades básicos;
- recorrer ao uso de exemplos ou exercícios resolvidos;
- detalhar que competências cognitivas, habilidades e atitudes o aluno deverá alcançar ao fim de cada unidade, módulo e disciplina;
- indicar bibliografia e sites complementares, de maneira a incentivar ao aprofundamento e à complementação da aprendizagem.

## 2. A LINGUAGEM DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA CURSOS ONLINE

Em EaD os materiais didáticos seguem padrões e características para sua produção. Muitos são caracterizados pela a linguagem utilizada para as mobilizações de habilidades e competências de quem estão consumindo-a. A luz de Palange (2009) há materiais didáticos que podem ser classificados em monólogos ou diálogos. No entanto iremos nos deter aqui, somente na Linguagem dialógica e instrucional.

### 2.1 A Linguagem dialógica instrucional

Sob o olhar de Freitas e Piva Jr. (2010), se faz uma discussão do conceito de Linguagem dialógica instrucional. E esses autores buscam apoio nos pensamentos de Freire (1995) e Bakhtin (1999) de tal forma que se busca fazer uma tentativa de encontrar um modelo para o tipo de abordagem na linguagem de um material didático. Freitas e Piva Jr falam sobre a construção ou reconstrução do discurso apresentando em forma de texto se utilizando da dialogicidade instrucional, no qual o sujeito, na figura do aluno participa (indiretamente) da construção do

conhecimento apresentado através desse material<sup>1</sup>. Freitas e Piva Jr. (2010) discutem sobre um material para o ensino à distância que adota um estilo coloquial, porém objetivo e enxuto. As informações devem ser, cautelosamente, apresentadas intercalando com exemplos de exercícios resolvidos e atividades direcionadas à aprendizagem do aluno.

Os mesmos autores enfatizam a importância de se utilizar as principais pessoas do discurso direto da linguagem que são a 2ª pessoa do singular – “você” e a 1ª pessoa do plural – “nós”, em muitas partes do texto fazendo uma aproximação ao leitor. Em momentos oportunos, se deve ativar o conhecimento que o aluno traz em si, de outras experiências de sua vida acadêmica. Deve-se priorizar o que o aluno espera aprender daquilo que o professor tem para apresentar. O foco principal fica direcionado ao aluno. O diálogo sempre é estabelecido entre o professor e o aluno que entram em contato com seu material.

Podemos citar aqui, algumas características do texto escrito para materiais didáticos, como a conversação face a face, mais precisamente, o gênero “aula”. Do qual há características próprias, tais como: o texto introdutório; a conversa prévia com o leitor; os objetivos específicos e gerais do conteúdo da aula estudado; a divisão do texto por tópicos, capítulos, unidades ou seções; as expressões que indicam o envolvimento na interação, frequente na fala; nas atividades propostas; entre muitas outras coisas.

### 2.2 A didática da Matemática: uma linguagem nativa da Matemática

Segundo Almouloud (2000, p. 3), a Didática da Matemática é uma área do saber que estuda fenômenos de ensino/aprendizagem que se apoiando nas intenções que o professor quer com certa aula ou assunto baseados na realidade dos conhecimentos que os alunos têm. Esse mesmo autor cita que em muitas

1 - Diz-se indiretamente, pois, como foi defendido anteriormente, o professor conteudista precisa prever quais são as dificuldades que o aluno pode vir a ter quando entra em contato com o seu material didático.

ocasiões a relação entre o saber e o professor depende de sua formação acadêmica e de seu passado. Pois esse mesmo professor, pela posição social que ocupa, tem o seu respaldo em um conjunto de concepções sobre o trabalho docente, de sua disciplina, de sua ação pedagógica e, também, da capacidade do aluno em compreender o que está sendo ensinado.

Em contrapartida, para D'Amore (2007, p. 243 - 247) a Matemática em si é uma linguagem, pois ela busca alguns desses subsídios ou elementos, tais como a semiótica (diferentes formas para as representações matemáticas) para se comunicar, e as relações entre as áreas matemáticas. No entanto, esse autor vai mais além, quando faz uma assertiva de que “a Didática da Matemática trata de problemas de ‘comunicação da Matemática’” (D'AMORE, 2007, p. 248), deixando claro que a linguagem exteriorizada tem uma função comunicadora, ou seja, ela está “destinada à outra pessoa que se deseja fazer entender”.

O que nos faz pensar sobre essa ligação entre, professor – saber – aluno, os quais estão intrinsecamente ligados um ao outro em buscarem elementos de ensino/aprendizagem na comunicação da linguagem própria da Matemática. Sendo assim, se pode pensar que os materiais didáticos trazem elementos didático-pedagógicos da Matemática para uma melhor comunicação e transmissão do conhecimento através do professor.

Assim, fica evidenciado que nos materiais didáticos de conteúdos matemáticos, para cursos à distância, é indispensável o uso da Didática da Matemática, sendo que a linguagem dialógica tão defendida por alguns autores está intrinsecamente ligada à matemática quando a linguagem é exteriorizada, ou seja, quando a comunicação do conteúdo em si é focada na pessoa a que se pretende atingir: o aluno que faz um curso de licenciatura à distância.

### **3. A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DE MATEMÁTICA NO IFCE**

A Universidade Aberta do Brasil do IFCE (UAB do IFCE) conta com duas graduações: Tecnologia em Hotelaria e Licenciatura em Matemática. No entanto, nesse trabalho, falaremos somente sobre os materiais didáticos do curso de Matemática.

Na Licenciatura em Matemática, contamos com disciplinas de natureza pedagógica e de conteúdos especificamente matemáticos. Observamos no Projeto político pedagógico desse curso, que a grade curricular é dividida em quatro áreas de formação: o núcleo de formação pedagógica; o núcleo de formação específica matemática; o núcleo de formação na área de tecnologia e comunicação; e por último, o núcleo de formação profissional (MEC, 2010, p. 32-34).

Sabendo disso, a Licenciatura em Matemática, conta com um conjunto de disciplinas dessas diversas áreas já citadas, e em específico a área de formação específica em Matemática, que nos interessou investigar. Cada disciplina construída tem uma carga horária que varia de quarenta a cem horas/aula. Se baseando nessa carga horária, e para cada aula, são contabilizadas cerca de 10 horas. Assim, por exemplo, podemos ver que uma disciplina de cem horas, como é o caso de Cálculo II, tem dez aulas. Sendo assim, essas aulas (dependendo do assunto) são divididas em tópicos e cada tópico aborda temáticas específicas dessa aula, com objetivos bem definidos.

Diante do que foram expostos, os materiais didáticos da área específica de Matemática da UAB do IFCE, são construídas tendo como referência os Referenciais de Qualidade, conforme abordado anteriormente, e inclusive os elementos de natureza didático-matemático. Assim, podemos ver na Figura 2, a seguir, e nesta são apresentadas as características principais de um material didático de Matemática.



Figura 2: Aspectos relevantes a produção de material didático de matemática da UAB do IFCE

#### 4. ANÁLISE DOS DISCURSOS DOS RESULTADOS

A disciplina escolhida, para análise do material didático desenvolvida para os alunos da UAB do IFCE, foi a de Cálculo II<sup>2</sup>. Faremos uma análise dessa disciplina, porque nela foram encontrados problemas com relação a sua aceitação por seus leitores (professores formadores e tutores, e os alunos da licenciatura). Sendo assim, dos trinta e seis alunos selecionados, somente dez<sup>3</sup> nos retornaram com um *feedback*. O questionário foi aplicado através de uma ferramenta advinda do *Google docs* que serve para

2 - Caracterizando a disciplina de Cálculo II, podemos afirmar que o seu conteúdo é, por natureza, considerado denso, por ser bastante conceitual e repleto de detalhes simbólicos e algébricos. A disciplina de Cálculo II aborda conceitos como: Curvas no plano e espaço; Equações parametrizadas; Coordenadas polares; Áreas e comprimento de arco; Funções de Várias Variáveis: limites, continuidade, e derivadas; entre muitos outros assuntos que são próprios da área.

3 - O curso de Licenciatura em Matemática é ofertado pela UAB do IFCE, além dos quatro polos citados, em mais oito polos, a saber: Acaraú, Meruoca, Camocim, Campos Sales, Orós, Ubajara, Jaguaribe, São Gonçalo do Amarante, Quixeramobim, Limoeiro do Norte e Itapipoca.

colher dados usando um questionário *online*.

Dentre as perguntas levantadas, foi perguntado aos alunos em qual nível o material didático de Cálculo II se encontrava. Observamos que oitenta por cento dos alunos que responderam ao questionário achavam que o material estava em um nível bom, mas que precisaria melhorar em alguns pontos.

Esses pontos foram elucidados por alguns desses alunos, pois a mesma pergunta pedia para eles justificarem a sua escolha. Podemos ver algumas dessas respostas que foram evidenciadas aqui. Um aluno (A) respondeu que “O material traz os assuntos muito resumidos, contribuindo assim com o nascimento de diversas dúvidas. Por esse motivo posso dizer que ele contribui com o aprendizado, mas para ser mais enriquecedor seria importante uma abordagem maior do assunto.” Já outro aluno (B) diz que “Precisa trazer mais exemplos e que não sejam resumidos e sim mostrem passo a passo.”. O que esse último aluno quis dizer é que os exemplos devem ser detalhados para que haja uma melhor compreensão do conteúdo. Valendo, também, essa opinião para a quantidade de exercícios resolvidos, que, segundo alguns alunos, não estavam em quantidade favorável, e que precisariam ter mais quantidade e apresentarem o caminho de solução com mais detalhes.

Com relação à linguagem do material didático, muitos alunos que retornaram com suas respostas, nos informaram que a linguagem era “Regular – o conteúdo não expressa muitas características autoexplicativas. Há dificuldades para entender os objetivos da disciplina. Há muita formalidade e pouco diálogo.”. Ou seja, no material de Cálculo II há ausência dos elementos que são necessários para a qualidade da mesma. Apesar de que esse material, do ponto de vista da maioria desses estudantes, ainda era considerado bom.

Sendo até quase unânime quando foi perguntado a eles se para uma versão futura o que deveria ser mais enfatizado em sua melhoria, eles abordaram características como: organização dos objetivos

de cada aula; aulas *online* mais dinâmicas; mais interlocução com o leitor; definições e teoremas, que sejam apresentados de forma mais didática; e por último, sendo até muito repetido em respostas de quase todas as perguntas que solicitamos uma justificativa, mais exercícios resolvidos com maior detalhamento de suas soluções.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica evidenciado nesse trabalho que ao levantar e conhecer os principais critérios de produção de material didático para EaD na construção desse recurso didático se torna mais compreensível para seu acompanhamento. E em paralelo a isso, a articulação entre as múltiplas linguagens que se encontra em um material didático é de suma importância para o processo dessa construção. Ainda mais quando se trata de materiais didáticos específicos da área, como a exemplo desse trabalho, a Matemática.

Cabe aqui lembrar que, a exploração de mais exercício resolvido, de exemplos, a presença de interlocução com o leitor, assim como o uso de recursos que facilitem a aprendizagem do aluno, deixaria o material com mais qualidade. Ainda mais quando falamos em Matemática, devemos lembrar de que existem elementos de Didática da Matemática que vem para dar um respaldo à produção da mesma.

Diante do que foi exposto, podemos concluir aqui que o material didático tem sua importância na aprendizagem dos alunos que estudam a distância. E que a perspectiva do aluno que consome esse material didático é de relevância para a (re) construção do mesmo. O material didático de Cálculo II que foi analisado pelos alunos de Licenciatura em Matemática da UAB do IFCE deve passar por uma reconstrução de acordo com o que foi analisado pelos discursos destes, na tentativa de dar a devida qualidade que merece.

## Referências

- BELISÁRIO, Aluizio. O material didático na educação a distância e a constituição de propostas interativas. **In:** SILVA, Marcos (org.). Educação Online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. São Paulo: Edições Loyola, 2003 (p 135 a 146).
- COUTO, Z. S. OLIVEIRA, M. V. SANTOS, R. C. G. Construindo outra cultura de ead: a produção de material didático instrucional para o curso de pedagogia UAB/FURG. **In:** Revista Didática Sistêmica. Rio Grande: FURG. 2008. Disponível em: <http://www.seer.furg.br/index.php/redsis/article/view/1184>. Acesso em: 27.02.12.
- D'AMORE, Bruno. **Elementos de didática da matemática**. São Paulo. Ed. Livraria da Física. Trad Maria Cristina Bonomi. 2007.
- FORMIGA, M. LITTO, F. M. Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- GUEDES, Jane de Fontes. **Produção de material didático para EaD no curso de licenciatura em matemática: o caso da UAB/IFCE**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2011.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC), Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 28 de junho de 2012.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Projeto político pedagógico do curso de licenciatura em matemática: modalidade de educação a distância. Juazeiro do Norte: IFCE, 2010.
- MOREIRA, Marília Maia. **Visão dos materiais didáticos na perspectiva do aluno: o caso da licenciatura em matemática a distância do IFCE**. Monografia de especialização em Ensino de Matemática, Universidade Estadual do Ceará - UECE, 2012.
- PALANGE, Ivete. Os métodos de preparação de material para cursos on-line. **In:** FORMIGA, M. LITTO, F. M. Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 379-385.
- PEREIRA, Jasete Maria da Silva. PINTO, Anamela de Campos. Avaliação de material didático em educação a distância sob o olhar discente. **In:** MILL, Daniel Ribeiro S. PIMENTEL, Nara Maria. **Educação a distância: desafios contemporâneos**. São Carlos. Ed UFSCar. 2010. Pg. 105-115.
- RAMAL, Andrea Cecília. Educação com tecnologias digitais: uma revolução epistemológica em mãos do desenho instrucional. **In:** SILVA, Marco (org.). Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. Edições Loyola: São Paulo, 2003.
- SILVA, Marco (org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. Edições Loyola: São Paulo, 2003.

## gt ferramentas digitais como material didático

# A utilização do blog como material didático no ensino do gênero resumo acadêmico

Natália de Sousa Lopes

Universidade Federal do Ceará

nataliaslmeida@hotmail.com

Júlio Araújo

Universidade Federal do Ceará

araujo@ufc.br

Messias Dieb

Universidade Federal do Ceará

dieb@ufc.br

### RESUMO

Como um blog educacional pode servir de material didático na superação de dificuldades na escrita acadêmica? Foi na tentativa de responder esta pergunta que desenvolvemos nossas atividades na Monitoria de projeto, intitulada Leitura e Produção de Textos Acadêmicos para Fins Específicos (LPTAFES). O referido projeto está vinculado ao Departamento de Letras Vernáculas da UFC, mas foi desenvolvido em 2012.1 com os alunos da disciplina de Metodologia Científica, do curso de Estatística. E uma das ações do projeto foi a criação de um blog com a finalidade de aproximar mais os alunos a disciplina e motivá-los a aprender mais sobre os gêneros acadêmicos, sendo o resumo acadêmico o gênero que suscitou mais dificuldade. Para fundamentar a análise, utilizamos o conceito de gênero do discurso de Bakhtin (2000), a noção de unidades retóricas do resumo acadêmico de Biasi-Rodrigues (1999), o conceito de relação com o saber de Charlot (2000) e de mediação pedagógica de Masetto (2006). A abordagem metodológica do trabalho é de cunho quantitativo- qualitativo, em que para obtenção dos dados foram analisados questionários respondidos pelos alunos sobre a utilização do blog e sobre suas dificuldades na escrita do resumo acadêmico. Confrontamos esses dados com as duas versões dos resumos produzidos por eles na referida disciplina. Os resultados nos revelam que a maior dificuldade dos alunos se relaciona com as unidades retóricas do resumo e que os usos do blog ajudaram na sua superação, pois nele continham postagens que orientavam os estudantes a utilizar cada unidade retórica, funcionando assim como mediador da aprendizagem no momento de reescrita. Os alunos passaram, pois, a dar mais atenção aos aspectos retóricos que caracterizam aquele gênero discursivo/textual, o que faz com que vejamos o blog como um ótimo material didático, o qual, além de auxiliar no ensino do gênero resumo, também aproximou os alunos à disciplina e ao professor, acarretando uma avaliação satisfatória dos que a concluíram. Concluímos, portanto, que o blog foi elemento mobilizador para os alunos, ajudando-os a buscarem mais informações sobre os temas estudados e a construir uma nova relação com o saber-escrever resumos.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A universidade é uma instituição vista como o cerne do conhecimento, lugar formador de pesquisadores por ser o local onde nascem as discussões e as pesquisas científicas. E a produção do conhecimento científico é compartilhada na academia através da escrita de artigos, resenhas, monografias, dissertações, teses, etc., exigindo dos estudantes e pesquisadores um domínio da escrita e do gênero a ser desenvolvido. Mas muitos são os estudantes que ingressam na universidade e têm sua relação com esse saber insuficiente, já que na escola o foco é maior nas redações que não correspondem às necessidades reais das atividades sociais. Como nos afirma Bonini (2000 *apud* BIASI- RODRIGUES, 2008, p.34) “a tipologia redacional, tradicionalmente ensinada na escola, é vazia de realidade sociointeracional”. Então quando, na disciplina de Metodologia Científica (MC), os alunos se deparam com os gêneros do discurso científico essa relação com o ato de escrever se torna ainda mais difícil.

A referida disciplina é obrigatória para muitos cursos na UFC e uma das atividades sugeridas nessa disciplina é a escrita de vários gêneros acadêmicos. Em virtude das dificuldades relacionadas à escrita por parte dos alunos das áreas de exatas se criou o Projeto de Monitoria Leitura e Produção de Textos Acadêmicos para Fins Específicos (LPTAFES), que está vinculado ao Departamento de Letras Vernáculas da UFC. No semestre 2012.1 o projeto foi desenvolvido entre os alunos do Curso de Estatística e durante a monitoria pudemos perceber que os alunos não apresentam domínio satisfatório da escrita, também fomos informados pelo professor de MC que, em função das dificuldades na tarefa de desenvolver textos, muitos estudantes desistem da disciplina no decorrer do semestre.

No decorrer do projeto LPTAFES, procuramos ajudar os alunos no processo de aprendizagem dos gêneros, acompanhando-os durante as aulas e os auxiliando nos encontros de monitoria. Uma das estratégias do projeto para facilitar o processo de aprendizagem

e evitar a desistência da disciplina foi a criação de um blog que serviria como um material didático aos alunos, já que na atualidade as ferramentas digitais estão sendo cada vez mais utilizadas na educação e obtendo bons resultados. O blog de LPTAFES foi criado em março de 2012 com o intuito de ser um canal de ligação entre os estudantes e a disciplina fora da sala de aula. Dessa maneira, inserimos ao ensino do gênero o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), pois concordamos com Moran (2006, p.12) ao dizer que “sem dúvida as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e tempo, de comunicação audiovisual, e estabelecer pontes novas entre o presencial e o virtual.” Para fortalecer essa ponte as postagens eram escritas de acordo com o conteúdo estudado em sala, algumas delas eram as próprias anotações feitas pelo professor, acrescentadas com observações, outras eram dicas de revisão textual e mais algumas eram sugestão de atividades. O blog também dispunha de vários aplicativos que auxiliavam na escrita do gênero que deveria ser produzido para disciplina. Esses aplicativos eram: slides explicando os gêneros, textos teóricos para baixar, modelos dos gêneros estudados, buscar no blog e links de sites similares.

Durante o acompanhamento dos alunos constatamos que entre os gêneros estudados o que suscitou maior dificuldade foi o resumo acadêmico. A partir disso surgiram os seguintes questionamentos: Quais as principais dificuldades apresentadas pelos alunos de Estatística em relação à aprendizagem do gênero resumo acadêmico? Como um blog educacional pode servir de material didático na superação dessas dificuldades? Tais questões nos impuseram os objetivos de identificar as dificuldades dos alunos na escrita do gênero resumo acadêmico e compreender de que maneira o uso do blog de LPTAFES contribui para a superação das dificuldades.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para responder aos questionamentos e alcançar



os objetivos precisamos construir uma base teórica que nos permitisse discutir sobre os gêneros do discurso, relacionando-os às esferas da atividade humana. Isso nos remete aos postulados de Bakhtin (2000, p.279), para quem “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”. Podemos perceber que a dificuldade dos universitários na escrita advém do pouco conhecimento dessa nova esfera de atividade em que estão inseridos, que é a universidade, e da própria concepção de gênero, já que na educação básica, o texto sempre foi ensinado de maneira equivocada. Como nos esclarece Biasi-Rodrigues (2008, p.34), “a identificação clássica de gêneros – narração, descrição e dissertação – praticados por muito tempo nas escolas sob nome de redação, restringe sobremaneira o reconhecimento das possibilidades de uso da linguagem”.

A universidade, enquanto esfera de atividade humana, requer uma escrita específica, formal, pois materializa vários gêneros que organizam as práticas discursivas científicas que caracterizam essa esfera. Nesse sentido, com base em Bakhtin (2000, p. 300) podemos dizer que os gêneros científicos são mais rígidos, “padronizados ao máximo” e isso parece dificultar a compreensão dos estudantes. Como qualquer gênero do discurso científico, o resumo acadêmico tem seus limites bem estabelecidos e estilo próprio, pois “cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos” (BAKHTIN, 2000, p.284). O resumo acadêmico é muito diferente do resumo que se estuda na esfera escolar, o que confirma a teoria de que para cada esfera de atividade há gêneros específicos e nos leva a entender que os estudantes ao ingressarem na universidade precisam reconstruir o conceito de resumo.

A primeira dificuldade que observamos nos alunos foi justamente a de entender esse novo gênero que é amplamente utilizado no meio científico, pois acompanha artigos, monografias, dissertações e

teses com o objetivo de fazer uma síntese do trabalho a ser apresentado. Biasi-Rodrigues (1999, p. 33) realizou uma pesquisa com amostras de resumos de dissertação, no intuito de formalizar um padrão de organização retórica. Os resultados possibilitaram a identificação de cinco unidades temáticas básicas, que a autora denominou de unidades retóricas: 1. Apresentação da pesquisa; 2. Contextualização da pesquisa; 3. Metodologia; 4. Resultados e; 5. Conclusão. Ela esclarece que “a distribuição seqüencial das unidades retóricas encontradas reproduz, em certa medida, a estrutura padrão do gênero dissertação e de outros gêneros acadêmicos que relatam pesquisas” (BIASI-RODRIGUES, 1999, p. 33). Então percebemos que o resumo acadêmico obedece à estrutura dos trabalhos de pesquisa.

Nas aulas ministradas de MC os alunos tiveram acesso aos conceitos de gênero (no sentido amplo) e dos gêneros específicos da esfera acadêmica. E foram apresentados a eles o estilo e as unidades retóricas do resumo acadêmico, exemplificados através de vários resumos publicados, mas mesmo assim na primeira versão do resumo que produziram para disciplina, houve muitas dificuldades em seguir os padrões desse gênero. Para entendermos como os alunos se mobilizaram para superar suas dificuldades utilizamos a teoria da relação com o saber de Charlot (2000, p.64), para quem “um saber só tem sentido e valor por referência às relações que se supõem e produz com o mundo, consigo, com os outros”. Nessa perspectiva, entendemos que a escrita do gênero resumo, seu estilo e organização retórica é um saber que precisa ser apropriado, já que os estudantes estão inseridos numa esfera de atividade que lhes propõem a aquisição desse saber. Então, os alunos tiveram que se mobilizar, “reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso” (CHARLOT, 2000, p.55) para desenvolver essa atividade de escrita que tem sentido para eles neste momento. É essa mobilização para aprendizagem do gênero que nos interessa, observando as atividades e ações que irão realizar para atingirem esse saber o que coaduna

com a afirmação de Charlot (2000, p.55): “mobilizar-se, porém, é também engajar-se em uma atividade originada por móveis, porque existem ‘boas razões’ para fazê-lo [...] a atividade é um conjunto de ações propulsivas por um móbil que visam a uma meta”.

Como nos esclarece Charlot (2000), os alunos, ao se mobilizar, se envolvem em atividades e, com base nisso, afirmamos que uma das atividades que abordamos aqui trata do uso do blog como material didático, porque vimos que eles se mobilizaram a buscar os recursos que essa ferramenta digital lhes proporcionava para o enfrentamento de suas dificuldades de escrita.

Acreditamos que essa busca ocorreu, porque inserimos no blog inúmeros recursos e postagens que facilitavam a compreensão e a criação do gênero estudado em sala no intuito de que a turma tivesse opções ao fazer sua pesquisa, pois concordamos com Moran (2006, p.23) ao afirmar que: “um dos grandes desafios para o educador é ajudar a tornar a informação significativa, a escolher as informações verdadeiramente importantes entre tantas possibilidades.” Entendemos que o recurso que se utiliza para desenvolver o interesse dos alunos deve atender a certos objetivos como nos esclarece Masetto (2006, p. 143) “As técnicas precisam ser escolhidas de acordo com o que se pretende que os alunos aprendam [...] a tecnologia a ser usada deverá ser variada e adequada a esses objetivos.” Como na disciplina trabalhávamos com gêneros acadêmicos que pressupõem pesquisas, discussões e reflexão, utilizamos o blog como material didático por ele proporcionar links, o que abrange o campo de atuação do estudante.

A partir dos estudos de Masetto sobre as novas tecnologias, afirmamos que o blog foi um mediador pedagógico na aprendizagem do gênero, visto que “as técnicas que se usam para favorecer ou facilitar a aprendizagem também podem ser trabalhadas com uma perspectiva de mediação pedagógica” (MASETTO, 2006, p. 146). O blog procurou atender as necessidades de aprendizado dos alunos e visou

motivar o estudo, sanar a falta de material para construção de textos e estabelecer links com outras pesquisas, tudo isso converge com as características da mediação pedagógica descrita por Masetto (2006):

Apresentar perguntas orientadoras; orientar nas carências e dificuldades técnicas ou de conhecimento quando o aprendiz não consegue encaminhá-las sozinho; garantir a dinâmica do processo de aprendizagem; propor situações-problema e desafios; desencadear e incentivar reflexões; criar intercâmbio entre a aprendizagem e a sociedade real. (MASETTO, 2006, p. 145)

Portanto, é através desses teóricos supracitados que fundamentamos nossa análise e mostraremos os resultados obtidos na pesquisa.

## METODOLOGIA

Elaboramos dois questionários, um com três perguntas (duas subjetivas e uma objetiva) para entendermos melhor quais as dificuldades que os alunos enfrentavam em relação ao gênero resumo acadêmico e o outro com cinco perguntas (quatro objetivas e uma subjetiva) sobre a utilização do blog para enfrentamento dessas dificuldades. O questionário sobre o gênero foi aplicado no último dia de aula da disciplina de MC do curso de Estatística, tendo sido respondido pelos treze alunos presentes de uma turma de quinze alunos. O questionário continha as seguintes perguntas: 1) Você teve dificuldade em compreender o gênero Resumo acadêmico? Se sim, por quê? 2) Quais foram suas dificuldades ao escrever seu Resumo acadêmico? 3) Você acredita que superou suas dificuldades na segunda versão do Resumo? ( ) Sim ( ) Não

O segundo questionário foi elaborado no Google Docs e enviado por e-mail aos alunos no início do mês de junho. Doze alunos responderam as seguintes perguntas: 1) O Blog de LPTAFES é funcional? Ele contém ferramentas que lhe ajudam a encontrar materiais sobre gêneros textuais? ( ) Sim ( ) Não;

2) Quais dos aplicativos do blog abaixo você usou? ( ) Textos em pdf para baixar ( ) Slides interessantes ( ) Links úteis ( ) Pesquisar neste blog; 3) As postagens sobre Resumo acadêmico te ajudaram a construir seu texto (resumo) para a disciplina? ( ) Sim ( ) Não; 4) Qual postagem mais te ajudou a escrever seu Resumo acadêmico? ( ) Quais regras devo seguir para fazer um Resumo acadêmico? ( ) Dicas sobre Resumo Acadêmico ( ) Formatação do Resumo Acadêmico; 5) Como você avalia o blog?

Além desses dados, analisamos também os resumos elaborados pelos alunos na disciplina, esses resumos foram produzidos de um texto base fornecido pelo professor a turma e cada um deles deveria escrever o resumo como se fosse o autor original do texto base. Oito alunos nos entregaram as primeiras e segundas versões dos resumos e quatro só nos entregaram a segunda versão dos resumos, totalizando um *corpus* de 20 resumos. Vale ressaltar que as primeiras versões foram avaliadas, e depois emitidos pareceres aos alunos com o objetivo de ajudá-los a refazer os resumos. Ao entregarem a segunda versão, o professor avaliou e emitiu a primeira nota da disciplina.

A natureza da nossa análise tanto é qualitativa, pois interpretamos a evolução da escrita dos alunos e o papel do blog nessa evolução; como quantitativa, já que apresentamos gráficos que mostram o percentual das dificuldades dos alunos e suas capacidades de superação com o auxílio do blog. É importante informar a identidade dos estudantes foi preservada e seus nomes foram substituídos pela designação “Aluno” seguido de um número.

## RESULTADOS

A análise foi fundamentada nas concepções de gênero e de unidades retóricas do resumo, observando se as dificuldades dos estudantes consistiram em aplicar esses conceitos nos seus textos. Em seguida avaliamos, à luz da relação com o saber, como eles se mobilizaram para superar essas dificuldades

se utilizando do blog como material didático, fazendo-o um mediador pedagógico do aprendizado. Primeiramente iremos mostrar os resultados obtidos em nosso questionário sobre o resumo. Vejamos abaixo as porcentagens da 1ª pergunta:

Você teve dificuldade em compreender o gênero Resumo acadêmico?



Figura 1: Gráfico sobre compreensão do gênero resumo

Podemos perceber que quase a metade dos alunos teve dificuldades em compreender o gênero e os motivos que eles apresentaram são muito parecidos. Devido à proximidade de temática nas respostas trouxemos três depoimentos que ilustram os motivos apontados por todos. Nos trechos abaixo é possível observar que o Aluno 1 justifica a dificuldade pelo pouco conhecimento e prática; já para o Alunos 2 o problema perpassa pela organização retórica; e o Aluno 3 chegou a afirmar que não tinha dificuldade em compreender, mas quando respondeu a segunda questão percebemos que ele fala de resenha e não do resumo. Vejamos abaixo:

- Aluno1: “Sim, pois não tinha costume e quase que não tinha conhecimento sobre o gênero resumo”
- Aluno 2: “Sim, porque o resumo acadêmico exige variedade de regras, bem detalhado como a metodologia, fundamentação teórica, objetivo e conclusão.”
- Aluno 3: “A maior dificuldade foi a parte em que eu tinha que avaliar e recomendar o texto.”

Esses dados e os trechos mostrados comprovam que não foi muito fácil para a turma compreender o gênero estudado em MC, pois eles não estavam acostumados com ele, comprovamos isso com a fala do Aluno1. Articulando essa fala com o que afirmamos na introdução acerca do pouco conhecimento dos

estudantes sobre gêneros, podemos constatar que o resumo acadêmico, por ser específico da esfera científica, é novo para eles, tanto que os Alunos 2 e 3 não souberam aplicar bem as unidades retóricas, ao ponto até de um deles, o aluno 3, se confundir com outro gênero, pois falou em avaliar e recomendar, que são unidades retóricas próprias da resenha (MOTTA-ROTH, & HENDGES, 2010) e não do resumo.

Para entender quais foram as principais dificuldades encontradas na escrita do gênero resumo, vejamos o gráfico que mostra as respostas da 2ª pergunta dos doze alunos que afirmaram ter dificuldades:

**Quais foram suas dificuldades ao escrever seu Resumo acadêmico?**

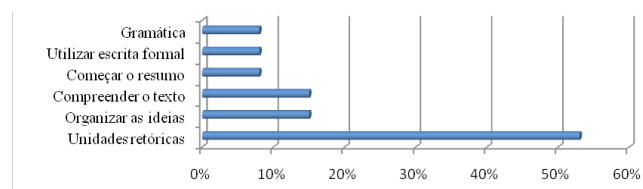


Figura 2: Gráfico dificuldade na escrita do resumo

Observamos que a natureza das dificuldades foram várias, passando por problemas de texto, processo de escrita e organização retórica, sendo esta última a maior dificuldade com mais de 50% de ocorrência. Com isso, confirmamos a nossa afirmação de que por eles não terem familiaridade com trabalhos de pesquisa, foi difícil reconhecerem no texto base as unidades retóricas (BIASI-RODRIGUES, 1999) necessárias para construir o resumo acadêmico.

A 3ª pergunta do questionário sobre o gênero buscou perceber se os estudantes superaram suas dificuldades de escrita do resumo e para comparar os resultados analisamos as segundas versões produzidas por eles<sup>1</sup>, então obtemos os seguintes resultados:

1 - É importante esclarecer que só temos o resultado da segunda versão de 12 alunos, mas temos resposta de 13 alunos no questionário, porque 1 dos alunos não entregou seu resumo. Sendo assim, os dados comparados são de 13 respostas com 12 resumos.

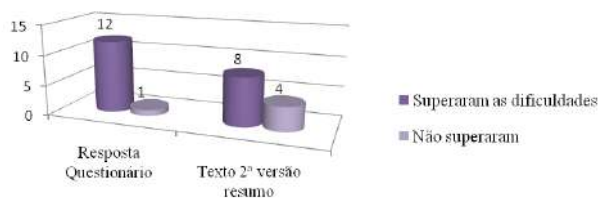


Figura 3: Gráfico superação das dificuldades na reescrita

Os resultados mostram que três dos estudantes que disseram ter conseguido superar suas dificuldades na verdade não conseguiram superar todas, constatamos isso por meio da análise dos resumos, pois verificamos que mesmo com as orientações e sugestões dadas na 1ª versão eles não modificaram tudo que lhes foi pedido, já que se esqueceram de algumas unidades retóricas nos resumos finais. No entanto, a maioria da turma conseguiu superar as dificuldades com a reescrita do resumo, mostrando que se mobilizou. A mobilização que apresentaram foi superar as dificuldades de escrita, buscando meios e recursos para enfrentá-las, e sentirem-se capazes de escrever o resumo. E o uso do blog foi significativo nessa mobilização, tendo em vista que, ao serem perguntados se o blog era funcional, se continha ferramentas que ajudava a encontrar materiais sobre gêneros textuais, todos disseram que sim, e da mesma forma responderam ao serem questionados se as postagens sobre resumo acadêmico ajudaram a construir os seus textos para a disciplina.

Vejamos abaixo os gráficos que mostram a porcentagem de uso das postagens que orientavam a construção do resumo e os dados da utilização dos aplicativos do blog:



Figura 4: Gráfico quantidade de uso das postagens

Podemos constatar que todas as postagens foram importantes, já que nenhuma deixou de ser citada, no entanto, a que teve maior impacto foi a que tinha informações gerais que perpassavam por formatação, apresentação em eventos, unidades retóricas e importância do gênero, isso confirma ainda mais que os alunos se mobilizaram em busca de sanar os problemas que encontravam como afirma Charlot (2000, p.82) “o desejo é a mola da mobilização e, portanto, da atividade”. Então vemos que o blog foi de extrema importância no processo de mobilização, pois nele os alunos encontravam informações didáticas que auxiliavam na escrita dos resumos.

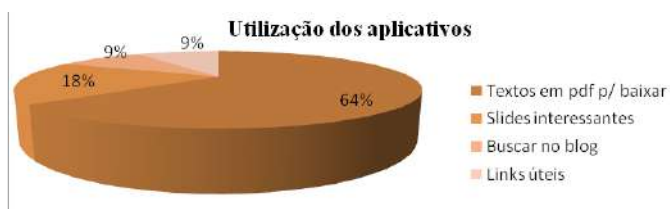


Figura 5: Gráfico de utilização dos aplicativos

É interessante vermos pelos resultados que os alunos se utilizavam mais dos textos para baixar, acreditamos que seja por neles conter aporte teórico sobre o gênero e também por ter modelos de resumos já publicados. O segundo aplicativo mais usado foi os slides que da mesma forma que os textos em pdf tinham a intenção de instruir os alunos a como produzir o gênero estudado. Percebemos que a busca desses aplicativos ocorreu porque o blog foi utilizado como um material didático e funcionou como mediador pedagógico do processo de aprendizagem dos alunos, visto que “são características da mediação pedagógica: dialogar permanentemente de acordo com o que acontece no momento; trocar experiências; debater dúvidas, questões [...] colaborar para estabelecer conexões entre o conhecimento adquirido e novos conceitos” (MASSETO, 2006, p.145).

Para ilustrar os problemas de escrita, e falta de compreensão do gênero na 1ª versão e comprovar a superação na 2ª versão, observemos abaixo o

comparativo das duas versões do resumo de um mesmo aluno:

Resumo: Ao estudar os conflitos que ocorrem no universo virtual e didático entre a escrita, venho abordar o seguinte assunto. Neste trabalho discuto sobre a natureza da escrita em ambiente digital, a qual tem sido chamada de internetês. Analisada aqui a luz da teoria da relação com o saber, é possível perceber a facilidade para se inserir em um grupo de internautas, bastando somente cumprir com algumas regras como as abreviações e criar um nick a partir de caracteres da escrita. Vários professores não concordam com método de escrita, pois acham que estão “mutilando” a ortografia e com isso contaminando a todos que utilizam os meios de escrita em redes sociais e outros. O trabalho permite concluir que o internetês é a simplificação escrita de qualquer língua, cujas características apontam para uma linguagem de abreviações, tornando o diálogo mais rápido.

Figura 6: Exemplo Resumo 1ª versão do Aluno 2

Resumo: Neste trabalho discuto sobre a natureza da escrita em ambiente digital, a qual tem sido chamada de internetês e as relações que ela desenvolve com o saber. Para o alcance desse objetivo, os dados serão analisados de acordo com a teoria da relação com o saber elaborada por Bernard Charlot (2000). Como metodologia, fiz recortes de algumas conversas de chats, nas quais estive inserido, para servirem de base a minha pesquisa. Após a análise dos dados, pude comprovar que esse novo método de escrita é utilizado em diversas línguas e somente em ambientes digitais. Também foi possível perceber que para se inserir em um grupo de internautas, os usuários novatos de internet precisam cumprir com algumas regras básicas como as abreviações e criar um nick a partir de caracteres da escrita. Percebeu-se ainda que apesar de muitos não concordarem com esse novo modo de escrita, ninguém está “mutilando” a língua em redes sociais, pois o trabalho permite concluir que o internetês é nada mais que a simplificação escrita de qualquer língua, cujas características apontam para uma linguagem de abreviações, tornando o diálogo mais rápido.

**Palavras-chave:** internetês; escrita em ambiente digital; abreviações.

Figura 7: Exemplo de resumo 2ª versão do Aluno 2

Constatamos que na 1ª versão o autor se esqueceu de algumas unidades retóricas (metodologia e contextualizar a pesquisa), assim como das palavras-chave que é um elemento importante na estrutura do gênero, mas na reescrita resolveu esses problemas. Como estávamos acompanhando os alunos foi possível perceber que eles buscaram vários meios para, na reescrita do resumo, produzirem um texto dentro dos padrões exigidos. Desta maneira utilizaram os conceitos estudados em sala, as sugestões dadas na primeira versão do resumo e também buscaram ajuda da monitoria, tanto presencialmente como virtualmente. E comprovamos que o uso do blog foi uma das atividades mais importantes realizadas por eles para enfrentar os problemas com o gênero, isso sendo possível porque o blog visa ser um mediador no processo de ensino, tanto que ao pedirmos para avaliarem a ferramenta, todos o fizeram positivamente.

No final o que vimos foi uma evolução da escrita, uma reconstrução do saber-escrever através das atividades de consulta aos conteúdos do blog e de reescrita dos próprios textos, pois aprender esse gênero passou a ter para eles um sentido no contexto

da disciplina e do universo acadêmico. Percebemos que esse sentido passa pelo sentimento de pertença à comunidade acadêmica, o que justifica o esforço dos alunos em aprender a escrever o gênero resumo para utilizar nas situações que lhes for exigido nessa esfera de atividades em que o saber-escrever e o saber sobre a escrita são fundamentais.

## CONCLUSÃO

Observamos que a prática da escrita do resumo acadêmico suscitou nos alunos de Estatística muitas dificuldades, mas as principais dificuldades estavam em torno da compreensão do gênero e suas unidades retóricas. Essas dificuldades fizeram com que as primeiras versões dos resumos fossem muito confusas, confundindo-se, às vezes, com outros gêneros como a resenha; ou então eles buscavam fazer um resumo do que compreenderam do texto, sem colocar as unidades retóricas, como se fosse um resumo da esfera escolar. Porém, ao compreenderem que se tratava de um novo gênero que obedecia a regras de estrutura e propósitos comunicativos distintos, eles se mobilizaram e fizeram

uso do blog como material didático, buscando nele auxílio para escreverem seus novos textos através das postagens, dos slides explicativos, dos modelos de resumos disponibilizados para baixar e outros recursos dessa ferramenta. Dessa forma, tiveram êxito nas suas versões finais, mesmo naqueles que não superaram todas as dificuldades foi possível perceber melhora nos seus textos. Concluímos, pois, que os alunos reconstruíram sua relação com saber-escrever através da reescrita de seus textos, dando mais atenção aos aspectos retóricos e o blog sendo utilizado como material didático nesse processo de aprendizagem funcionou como um mediador pedagógico na reescrita.

Consideramos essa experiência de monitoria relevante aos estudos dos gêneros do discurso que estão inseridos em todas as esferas da atividade humana, em especial esse trabalho dá ênfase à esfera científica, na qual o resumo acadêmico se faz presente em quase todas as produções textuais referentes à pesquisa. De igual modo relevante aos crescentes estudos das TICs como ferramentas de ensino e aprendizado, em especial ao blog que vem se mostrando cada vez mais influente no âmbito educacional.

## Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p.279-326.
- BIASI-RODRIGUES, B. A abordagem dos gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa. In: PONTES, A. L. e COSTA, M. A. **Ensino de língua materna na perspectiva do discurso**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008, p. 33-50.
- \_\_\_\_\_. Organização retórica de resumos de dissertações. In: **Revista do GELNE**. Ano 1 n.1, p. 31-37, 1999.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma nova teoria**. Porto Alegre: ATMED, 2000.
- MASETTO, M.T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J.M.; MASETTO, M. T., & BEHRENS, M.A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 10 ed. Campinas (SP): Papyrus, 2006.
- MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas, In: MORAN, J. M. & MASETTO, M. T., & BEHRENS, M.A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 10 ed. Campinas (SP): Papyrus, 2006.
- MOTTA-ROTH, D. & HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

## gt ferramentas digitais como material didático

# As ferramentas virtuais e a pesquisa acadêmica: utilizando o perfil acadêmico para desvendar as concepções de ler e escrever e os acervos de graduandos em ciências e tecnologia

Taynã Cavalcanti de Paiva Monte

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

### RESUMO

As ferramentas das quais dispomos nos ambientes virtuais têm sido cada vez mais utilizadas em contexto de aprendizagem, sejam esses ambientes oficialmente vinculados à academia ou mais direcionados ao convívio social. Por meio dessas ferramentas, vários gêneros podem ser usados para pesquisas no campo da educação, a exemplo do perfil acadêmico. Sendo assim, recorremos a esse gênero para entender quais as concepções de ler e escrever de alunos do Bacharelado em Ciências e Tecnologia (BCT) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e os acervos a que eles declaram ter acesso. Os perfis foram produzidos como atividades de prática de escrita para o componente curricular Práticas de Leitura e Escrita I (PLE I), um dos módulos da área de conhecimento responsável pela formação linguística no curso, e publicados nos ambientes virtuais de aprendizagem SIGAA ou TelEduc. Contamos, portanto, com um total de sessenta e três perfis. Metodologicamente, esta pesquisa está inserida no campo da Linguística Aplicada e se caracteriza por ser de natureza qualitativa e quantitativa. Teoricamente, dialogamos com os pressupostos difundidos pelos estudos de letramento (KLEIMAN, 2005; KLEIMAN; OLIVEIRA, 2008; TINOCO, 2008) e pela concepção de leitura e escrita enquanto práticas sociais (ABREU, 1999; SOARES, 2004). Os resultados a que chegamos apontam para o uso de ferramentas tecnológicas como bastante relevante para sondar as atividades acadêmicas e não acadêmicas desempenhadas pelos graduandos. Além disso, vimos que os alunos têm acesso a diversos acervos e praticam diferentes leituras e diferentes escritas com objetivos vários e específicos às situações de comunicação.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É comum, em nosso país, afirmações de que “o Brasil é um país no qual as pessoas pouco leem” ou não leem ou “brasileiro não lê”. Esse tipo de afirmação já se tornou até um clichê, assumido pelo povo, mas também (e infelizmente) por alguns formadores de opinião (DEJALDIR, 2009) e até por representantes da educação brasileira. Ancora essa perspectiva uma visão elitista da leitura que

a restringe a acervos do cânone literário. Todavia, neste artigo, estamos assumindo uma outra concepção de leitura, a que está voltada para a ideia de que ler é um verbo transitivo direto, vinculado às diferentes atividades que exercemos ao longo de nossa existência no exercício de diferentes papéis sociais, em especial devido às exigências da sociedade grafocêntrica em que vivemos.

A razão que motivou este estudo foi que o debate em torno da necessidade de os diferentes

profissionais, independentemente da área de formação, lerem e escreverem bem para exercerem os diferentes papéis sociais na sociedade grafocêntrica da qual fazemos parte ter extrapolado a esfera acadêmica. Partindo do pressuposto de que todos os profissionais utilizam efetivamente a leitura e a escrita em suas atividades diárias (na vida pessoal, na vida profissional, na vida social,), precisamos estar abertos para saber, entender e aproveitar os diferentes tipos de leituras praticadas pelos profissionais de diversas áreas.

Para dar visibilidade à perspectiva de leitura como prática social, analisaremos dados gerados em uma turma de graduandos iniciantes do curso de Ciências e Tecnologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Destacaremos as concepções de leitura deles e os acervos por eles declarados para fomentarmos a reflexão em torno das práticas de leitura vivenciadas por esse grupo. A partir disso, podemos perceber o que os graduandos do curso estão entendendo por leitura e escrita e rica diversidade de acervos a que eles têm acesso, mas nem sempre têm consciência.

## CONTEXTUALIZAÇÃO

Para o presente artigo, selecionamos sessenta e três perfis de graduandos de Ciências e Tecnologia da UFRN. Esses perfis foram publicados no TelEduc, ambiente virtual de aprendizagem, que serve de suporte para as atividades e leituras. A função social de tal gênero era a de fazer um autorretrato, ou seja, uma apresentação de si. Nele, o aluno deveria listar características físicas que o descrevessem, assim como mencionar os lugares que costuma frequentar, o que espera do curso e, claro, suas leituras e seus acervos.

A atividade de produção do perfil foi solicitada para a turma de 2009 do Bacharelado em Ciências e Tecnologia da UFRN, no curso optativo de atualização em Língua Portuguesa e produção de gêneros acadêmicos oferecido aos graduandos antes do início das aulas da graduação.

O corpus a que fazemos referência neste trabalho

é constituído apenas pelos perfis que mencionam a leitura: por obrigação, por gosto, por prática. O interesse inicial que nos move é sondar o que esses universitários entendem por leitura e quais são seus respectivos acervos. Nossos objetivos são, portanto, traçar, a partir do que eles declararam nos perfis, qual a concepção de leitura/leitor que subjaz de seus textos, bem como os acervos aos quais eles declaram ter acesso.

Vejamos o gráfico a seguir.

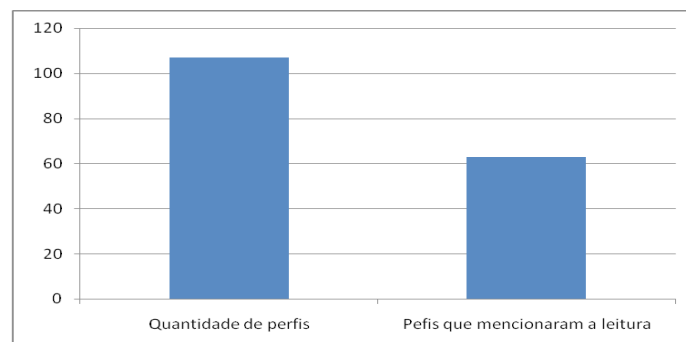


Gráfico 1: Perfis que integraram esta pesquisa tendo em vista a presença da leitura

O gráfico apresenta o número total de perfis produzidos pela turma e aqueles que mencionaram a leitura, independente do motivo de praticar essa atividade ou o que cada graduando declarou ler. Vejamos que de um total de cento e sete alunos que fizeram o curso e produziram o perfil, apenas sessenta e três o fizeram de maneira completa de acordo com o que foi solicitado pelos professores, que pediram para os alunos listarem a questão da leitura.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Em geral, os estudos sobre leitura tendem a evocar dois posicionamentos centrais que trazem, em si, concepções teórico-metodológicas distintas. O primeiro se ancora em uma concepção elitista de leitura. A concepção elitista tem, quase sempre, como discurso dominante aquele que eleger certas práticas – a leitura dos clássicos da literatura, por exemplo – como as que carregam em si o “tesouro do saber” e, exatamente por isso, as práticas de leitura



que ficam fora dessa dimensão são entendidas como sem valor ou como as de menor importância. Dessa compreensão decorre o entendimento de que o Brasil é um país de “não-leitores” ou de “poucos” leitores.

Subjaz desse posicionamento em relação à leitura o desejo de manter um nível de hierarquia (e poder) sobre aqueles que não têm acesso às obras consideradas eruditas pelas instâncias de legitimação, conforme atesta Abreu (1999):

Estas observações - filhas do mesmo discurso que gera comentários como ‘esta é uma nação de iletrados’, ‘este é um povo ignorante’ - visam manter o status social e intelectual daqueles que lêem alta literatura e que têm sua formação e desempenho profissionais fortemente vinculados aos livros.

A segunda concepção de leitura, que a compreende como prática social, é ancorada por diferentes áreas de conhecimento e, em especial, pelos estudos de letramento (KLEIMAN, 2005; ROJO, 2009; TINOCO, 2008) que buscam ressignificar as práticas de leitura e escrita da esfera escolar, aproximando-as das práticas que se desenvolvem em outras esferas de atividade. Ajustamo-nos a essa perspectiva, porque acreditamos que a leitura vai muito além da esfera escolar. Trata-se de uma prática social ampla, que incorpora diferentes atividades, desenvolvidas ao longo de nossas vidas. Pensando assim, consideramos leitores tanto os que leem clássicos da literatura quanto aqueles que leem cadernos esportivos no jornal diário, panfletos, guias de ruas...

Essa compreensão de leitura se coaduna bem com a ideia de que o verbo “ler” não pode ser tomado como intransitivo, a não ser que esteja restrito ao sentido de decodificação. Logo, ler como ato social está atrelado a textos, cujos gêneros e suportes dependerão da situação de comunicação a que esses textos e seus leitores se vinculam. Tal reflexão é amparada em Soares (2002, p. 1):

Ler só é verbo intransitivo, sem complemento,

enquanto seu referente forem as habilidades básicas de decodificar palavras e frases: diz-se de alguém que sabe ler, assim, sem complemento, ou que não sabe ler, quando se quer com isso dizer que esse alguém é alfabetizado ou é analfabeto. Para além desse nível básico, ler como prática social de interação com material escrito torna-se verbo transitivo, exige complemento: o alfabetizado, o letrado lê (ou não lê) o quê? lê mal (ou lê bem) o quê? o jornal? o best-seller? Sabrina? Machado de Assis? Drummond? a revista Capricho? Playboy? Bravo? Caros Amigos? Veja, Isto é, Época? a conta de luz, de água, de telefone? a bula do remédio? o verbete do dicionário, da enciclopédia?

No senso-comum, porém, essa ampliação do ato de ler e da leitura como prática social não se efetiva. Perduram afirmações do tipo: “o brasileiro não lê” ou “o brasileiro lê mal”. Isso acontece porque, em geral, quando se pensa em leitura, a referência são os cânones da literatura; o modo de ler, por sua vez, restringe-se à ideia de integralidade, não incorpora a de consulta, por exemplo.

Todavia, de acordo com o posicionamento de Magda Soares, com o qual concordamos plenamente, não podemos rotular uma leitura como “melhor” e outra como “sem valor”. A importância de cada leitura está atrelada à situação de uso. Afinal, os objetivos e os modos de ler uma obra do cânone literário são diferentes dos que são acionados para ler um mapa e encontrar uma rua ou ler a conta de telefone e saber o que está sendo nela cobrado. É a partir dessa compreensão que passaremos à análise do corpus, na seção a seguir.

No âmbito metodológico, nossa pesquisa está situada no âmbito da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006) e tem natureza quali-quantitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Segue, portanto, a vertente etnográfica crítica (CANÇADO, 1994), na qual o pesquisadora estava inserida no contexto da pesquisa e mantém certa proximidade com os sujeitos e o contato desprovido de pré-conceitos e pré-visões.

## ANÁLISE DE DADOS

Em consonância com o entendimento de que “ler” é um verbo transitivo direto, procedemos à leitura dos perfis dos graduandos em Ciências e Tecnologia. Os dados revelam que, contrariando as expectativas iniciais, de que a maior parte dos alunos assumiria o verbo “ler” como intransitivo, obtivemos o seguinte gráfico:

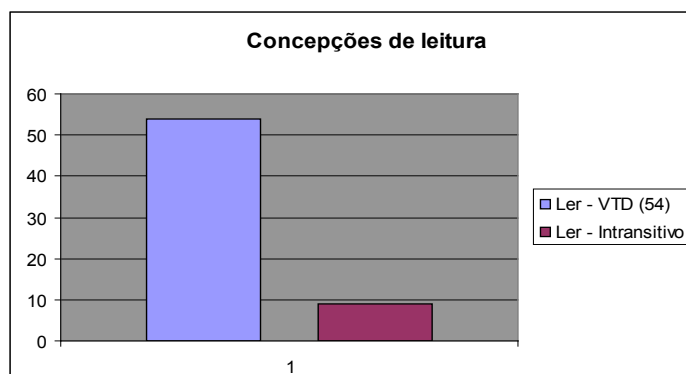


Gráfico 2: Concepção de leitura dos alunos

Como se pode ver no gráfico, cinquenta e quatro alunos fizeram uso do verbo “ler” como transitivo direto, ou seja, explicitaram um ou mais objetos de leitura. É interessante notar, no entanto, que nove deles ainda estão presos à concepção elitista de leitura, conforme salientam os seguintes trechos, retirados de seus perfis e aqui transcritos sem qualquer tipo de revisão: “Amo (...) ler”, “Gosto de (...) ler, (vício!)”, “(...) adoro ler”, “Gosto de ler também, mas não sou aficionado”. Há ainda alunos que utilizam outros verbos (não o verbo “ler”) quando associam a um objeto de leitura que não seja “livro”, tal como ocorre em: “eu não leio muito, mas sempre vejo o caderno de esporte”. Diante disso, fica a pergunta: o caderno de esporte não é um material de leitura? Isso será discutido na próxima seção, em que nos dedicaremos aos acervos declarados pelos alunos participantes desta pesquisa.

A importância de mapear os acervos aos quais os graduandos em Ciências e Tecnologia declaram ter acesso representa a possibilidade de dar visibilidade a materiais de leitura diversos. Com efeito, os acervos declarados pelos sujeitos desta pesquisa vão de livros didáticos a livros religiosos, passando pelos de

literatura e outros, conforme ilustra o gráfico a seguir:

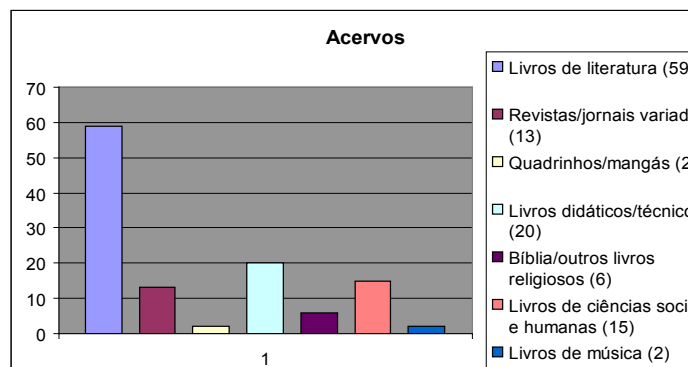


Gráfico 3: Acervos declarados pelos alunos

No gráfico acima, comprova-se que é inegável a variedade que compõe o acervo dos graduandos de Ciências e Tecnologia. Vemos claramente que a maioria é (ou se diz) leitor de livros de literatura e apenas dois parecem “assumir” o fato de serem leitores de quadrinhos ou de mangás. A nosso ver, esses números refletem a concepção reducionista de ler, na qual é propagada a ideia de que leitura diz respeito apenas aos clássicos da literatura e, portanto, ler quadrinhos é algo menor.

Obviamente, esse gráfico poderia ter uma ampliação considerável se os autores dos perfis aqui analisados tivessem considerado a hipótese de que leem, com frequência variada e diferentes fins: bulas de remédio, tabelas de preço, rótulos de produtos, charges, panfletos... Esses e outros acervos fazem parte do cotidiano de qualquer pessoa inserida nas práticas sociais mediadas pela escrita da sociedade grafocêntrica, na qual vivemos.

A diferença entre a bula de remédio, a história em quadrinhos, o livro didático ou o livro de literatura está na função de cada um desses gêneros, na intencionalidade de cada leitor e nos objetivos que ele pretende alcançar. Portanto, não há como se ler igualmente textos em gêneros diferentes, mas todos eles serão igualmente importantes dependendo da atividade que se pretende desempenhar.

Essa compreensão não parece fazer parte do conhecimento compartilhado entre os graduandos cujos perfis analisamos. Prova disso pode ser encontrada

no trecho a seguir, que representa apenas um de muitos exemplos que poderíamos trazer à análise.

“*Quanto a livros, eu tenho que admitir que gosto de ler livros infanto-juvenis, ficção, algo que fuja da realidade, não que eu não goste de outro tipos de literatura. Eu já li muita coisa sem gostar, mas nada que se restrinja a um gênero específico.*” O fragmento que destacamos faz parte do perfil de um dos alunos do curso de Ciências e Tecnologia. Merece destaque o tom confessional assumido pelo autor (“*eu tenho que admitir que gosto de ler livros infanto-juvenis*”), como que a se desculpar por não corresponder à concepção elitista de leitura e, sobretudo, ao tipo de acervo que é considerado “boa literatura”. Em alguns perfis desses alunos, é nítida a postura de defesa ao assumirem que apreciam ler obras infanto-juvenis ou gibis ou revistas de esporte. Isso deixa claro quão difundido tem sido esse tipo de pensamento reducionista no tocante a acervos.

Nesse sentido, também devemos nos perguntar a que contextos está atrelada a valorização de uma leitura ou de outra. A “literatura de massa” é assim nomeada porque os elitistas a julgam sem valor. Mas por quem e para que situação esse valor seria atribuído? Considerar um graduando em Ciências e Tecnologia como um leitor de menor prestígio porque ele prefere ler *best-sellers* é puro preconceito. Aliás, a própria constituição da ideia de o que significa fazer parte do cânone da literatura e o que significa ser um *best-seller* é bastante discutível, conforme assevera Abreu (1999):

Mesmo a categoria *best-seller* é complicada. Tomada a expressão em sentido literal, ela significaria apenas livros muito vendidos. Mas, em geral, é usada de forma pejorativa para designar obras tidas como fáceis, produzidas segundo fórmulas de sucesso editorial. Contrapõe-se *best-seller* a literatura “de autor”, de forma que nem todo livro muito vendido é um *best-seller*.

Outro dado que emerge dos perfis é que determinados alunos tomam o verbo ler como se fosse um “hábito”, não uma prática. Vejamos um exemplo: “Gosto de ler livros de ficção, apesar de não ter o hábito de ler”. Há diferenças entre pensarmos em “hábito”

e “prática”. Hábito é uma “disposição adquirida pela repetição freqüente dum ato, uso, costume” (AURÉLIO, 1993, p.282). Todavia, se assumimos estar cercados pelo universo da escrita, temos de convir que são as práticas sociais a que nos vinculamos e as quais desenvolvemos ao longo da vida que nos constroem como leitores. Nesse sentido, ultrapassa-se a ideia de “hábito”, a qual se vincula a relações pessoais, de gosto e preferência, para se alcançar o valor da leitura nas funções que assumimos e nos papéis sociais que ocupamos em diferentes esferas de atividade. São práticas de leitura, portanto, e não hábitos de leitura, que norteiam nossas vidas.

Um último dado ao qual aqui faremos referência é ilustrado pelo seguinte trecho de perfil: “(...) *não gosto muito de ler, mas adoro materias de calculo...*”. A concepção de ler desse graduando vai de encontro ao que é considerado como leitura nos estudos de letramento. De fato, segundo Kleiman (2005, p. 5), letramento (e, portanto, as práticas sociais mediadas pela escrita) “refere-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar”. Logo, as “materias de cálculo” exigem muitas leituras e a produção de textos em diferentes gêneros. Inconcebível se torna, pois, essa oposição (insinuada pelo aluno) entre “ler” e adorar “materias de calculo”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando a concepção de leitura e escrita, bem como os acervos e algumas declarações dos perfis dos graduandos em Ciências e Tecnologia da UFRN, chegamos a alguns resultados animadores, outros nem tanto. Isso porque nossa hipótese inicial era a de que o verbo “ler” seria tomado como intransitivo em sua maioria. Tal hipótese não foi, porém, predominante. No que diz respeito aos acervos declarados, o material de leitura é amplo, não estando restrito aos interesses escolares e/ou acadêmicos. As finalidades com que esses universitários fazem uso da leitura/escrita não necessariamente se voltam para a literatura, há indícios de usos sociais da escrita.

Por outro lado, ainda é forte a concepção elitista da leitura entre eles e isso os faz criar uma oposição entre ler e fazer cálculos, por exemplo, ou entre ler e ver o caderno de esportes. Talvez isso explique por que alguns alunos, ao produzirem seus perfis, tentavam se desculpar por “não gostar de português”, “não ler muito”, além de outras declarações semelhantes que revelam essa separação entre ler na escola, ler na Universidade e ler no computador, divertindo-se ou trabalhando. É necessário rever essa cisão, mostrando o quão sem sentido ela é.

No balanço geral dos dados, fica evidente que nossos alunos leem. De fato, o que se constata entre os sujeitos desta pesquisa é a multiplicidade de leituras e de modos de ler. Afinal, as práticas de leitura estão em todas as nossas ações, seja quando pegamos um livro de Física na biblioteca para estudar para prova, seja quando lemos Manuel Bandeira para pura fruição, seja quando escrevemos um e-mail solicitando esclarecimentos a um professor ou a um colega de turma. Resta-nos enxergar toda essa multiplicidade de leituras, de acervos e de motivos para ler.

Diante do exposto, constatamos que perceber que as práticas de leitura e escrita vão além das exigências das atividades escolares e/ou acadêmicas e provar que essas práticas estão presentes em nosso cotidiano em todas as esferas sociais de que participamos podem orientar ações mais compatíveis e mais eficazes para a ampliação de letramentos dos graduandos em foco.

Salientamos que conseguir os dados analisados neste artigo e chegar aos resultados mostrados só foi possível por meio do uso da ferramenta perfil com os graduandos em questão. Por mais que se trata de um perfil acadêmico, o gênero é menos formal que um artigo de opinião, por exemplo, gênero com o qual os graduandos, em geral, não têm muita familiaridade. Sendo assim, recorrer a gêneros que estejam mais próximos da esfera dos alunos pode ajudar a entender o que nossos alunos pensam sobre leitura, o que leem. Essa geração de dados pode nos levar à intervenções em sala de aula que promovam letramentos mais eficazes para os nossos alunos, sejam ele de ensino básico ou graduandos.

## Referências

- ABREU, M. *Os livros e suas dificuldades*. Boletim informativo da ALB. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/ensaios/ens002.asp>>. Acesso em 17 Set 2009.
- ANGELO, G. L. de. *Revisitando o ensino tradicional de língua portuguesa*. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – DLA, IEL, UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2005. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000375065&fd=y>>. Acesso em: 28 Set 2011.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In:\_\_\_\_\_. *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto, 1994. p. 47-74.
- CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. *Trabalhos em linguística aplicada*. n. 23. p. 55-69, 1994.
- DEJALDIR. *Brasileiro ainda lê pouco, constata estudo*. Disponível em: <<http://cienteca.wordpress.com/2009/09/12/brasileiro-ainda-le-pouco-constata-estudo/>> Acesso em 17 Set 2009.
- FERREIRA, A. B. de H. *Minidicionário da língua portuguesa*. 3ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- KLEIMAN, Angela Bustos. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ler e escrever?* Campinas: Cefiel – UNICAMP; MEC, 2005.
- \_\_\_\_\_; OLIVEIRA, M. S. (Org.). *Letramentos Múltiplos: agentes, práticas, representações*. Natal: EDUFRN, 2008.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SOARES, M. B. *Ler, verbo transitivo*. Disponível em: [http://www.leiabrasil.org.br/doc/leiaecomente/verbo\\_transitivo.doc](http://www.leiabrasil.org.br/doc/leiaecomente/verbo_transitivo.doc) Acesso em: 29 Ago 2009.
- \_\_\_\_\_. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- TINOCO, G. M. A. M. *Projetos de Letramento: ação e formação de professores de língua materna*. 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – DLA, IEL, UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=000436194>>. Acesso em: 30 Ago 2009.

## gt formação de professores e uso de ferramentas digitais

# Negociação de sentido no ensino de língua inglesa. Uma comparação entre o ensino presencial e o ensino a distância.

Adriana R. D. Martins

Universidade Estadual do Ceará

João Tobias Lima Sales

Universidade Federal do Ceará

### RESUMO

Este trabalho sobre a negociação de sentido no ensino de língua estrangeira tem o foco na comparação entre as ações do professor/tutor no ambiente presencial e a distância. Seu objetivo geral é analisar o papel do professor/tutor na mediação da aprendizagem considerando sua reação quando os alunos produzem um enunciado que compromete o fluxo da conversação. Para isso, a pesquisa procura responder se o professor/tutor promove negociação de sentido nas aulas presenciais e à distância e se outro recurso é utilizado. Os *corpora* da pesquisa são formados pela transcrição de duas aulas de um curso de inglês e das interações escritas de 5 fóruns de discussão do curso semipresencial de Letras-Ingês da UFC-UAB. Como resultado dessa pesquisa, é perceptível que há com maior frequência a negociação de sentido no ambiente virtual. Enquanto isso, no ambiente presencial, as interferências do professor se caracterizam com mais frequência através de correções imediatas.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte de uma pesquisa monográfica sobre a negociação de sentido no ensino de línguas estrangeiras que tem foco na comparação entre as ações do professor/tutor no ambiente presencial e à distância, especificamente as interações em sala de aula (no contexto presencial) e nos fóruns de discussão (no contexto à distância). O objetivo geral é analisar o papel do professor/tutor na mediação da aprendizagem de uma língua estrangeira, considerando a sua reação diante de enunciados produzidos pelos alunos que comprometem o fluxo

da conversação nas atividades realizadas em sala de aula e no ambiente virtual.

A comparação entre a modalidade presencial e a virtual não tem o intuito de eleger qual das duas modalidades apresenta uma prática mais correta ou mais eficaz, mas apenas perceber como o professor/tutor tem mediado a aprendizagem de seu aluno.

Esse artigo está dividido em fundamentação teórica, a fim de contextualizar brevemente o leitor sobre o ensino de língua estrangeira no ambiente presencial e virtual e apresentar os dispositivos utilizados pelo professor para mediar a interação com o aluno e negociar sentido; logo após a metodologia

é contextualizada, em seguida os dados são apresentados e discutidos e por fim a conclusão.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nas situações de aprendizagem de uma língua estrangeira a interação é algo importante, pois materializa o que está armazenado na memória, e esse dinamismo imprevisível coloca o aprendiz em uma situação de risco e ele precisa dar conta de selecionar, organizar e combinar uma série de fatores linguísticos aprendidos anteriormente. Durante o momento interativo, os interlocutores têm a possibilidade de negociar o sentido, quando a compreensão não é alcançada. Embora essa troca seja um momento de aprendizado, não significa dizer que houve aquisição.

Long (1996) afirma que a estrutura interacional de conversação entre um nativo e um não nativo é diferente, que geralmente não é o contexto de sala de aula, é uma tarefa de duas vias, ambos são colocados na condição de participantes, e este momento depende de que eles consigam compreender e ser compreendidos. Essa tarefa culmina na negociação de significado e é o processo de negociação que faz com o que o diálogo seja compreensível para o seu interlocutor. Pode-se dizer que essa dinâmica de “rodeios” para se chegar a um lugar comum, acaba oferecendo a possibilidade de negociação de *input* compreensível e influenciando, mesmo que inconscientemente, na produção do *output*.

A negociação de significado ou de sentido é definida por Long como sendo o processo em que, no esforço de se comunicarem, aprendizes e falantes competentes proporcionam e interpretam suas próprias mensagens, baseados na forma como perceberam as mensagens de seus interlocutores, provocando assim ajustes na forma linguística, na estrutura da conversa, no conteúdo da mensagem ou em todos simultaneamente, até que se alcance um nível aceitável de entendimento. Long (1996) complementa dizendo que os dispositivos

empregados para que essa negociação aconteça são: repetições, confirmações, reformulações, checagem de compreensão, checagem de confirmação e pedido de esclarecimento.

Varonis e Gass (*apud* ARBELAIZ, 2002), propõem um modelo que mostra como a estrutura do discurso se desdobra durante a negociação de significado. De acordo com esse modelo, o discurso avança em estilo linear, representado por uma linha horizontal. Quando ocorre o não entendimento, os falantes podem recorrer a uma série de “tentativas” com o propósito de resolver as quebras de comunicação, e essas instâncias são visualizadas como uma sequência vertical ao longo da linha horizontal. De forma prática, seria recorrer ao banco de dados mental a fim de substituir um vocábulo ou explicar uma determinada sentença, garantindo assim a continuidade da interação.

Neste modelo, a rotina de negociação consiste em duas partes: o gatilho e a resolução. O gatilho é “uma expressão ou parte de uma expressão de um falante que resulta em alguma indicação de não entendimento por parte do ouvinte”. A resolução consiste em duas premissas: o indicador, pelo qual um parceiro conversacional avisa que alguma coisa não está clara, e a resposta, que reconhece o pedido de informação.

Em outro estudo, Gass (2001), considerando a eficácia da negociação para a aquisição da linguagem, classifica a negociação como um tipo de *feedback* juntamente com os *recasts*<sup>1</sup> (resposta imediata). Pyke (2010) afirma que o *feedback* pode ser entendido como um elemento de instrução, ou seja, pode ser definido como algum ato comunicativo ou procedimento dado para informar ao aluno de sua precisão na realização de tarefas ou responder a possíveis dúvidas ou ainda para mediar o processo de aprendizagem.

O *recast* é definido por Long (1996) como expressões que refazem a expressão falada para mudar um ou mais componentes da sentença (sujeito, verbo ou

1 - Por uma questão de entendimento e empréstimo linguístico o termo *recast* será utilizado na sua forma original, ou seja, ele não será traduzido.

objeto) enquanto ainda está se referindo ao significado central. Por exemplo, seguindo uma expressão da criança: “*Jimmy eat all the bread*”, a intervenção de um *recast* simples seria: “*That’s right. Jimmy ate all the bread*”, em um exemplo de *recast* complexo em que dois ou mais componentes são modificados teríamos: “*Jimmy watch TV*”, após a intervenção ficaria: “*Yes, Jimmy’s watching television, isn’t he?*”

Gass ressalta que é importante pensar sobre o que acontece durante o evento de negociação. O que permite que aprendizes utilizem o conteúdo de negociação para aumentar seu próprio conhecimento. Long (*apud* Gass, 2001) em sua hipótese da interação sugere que a atenção desempenha um importante papel, e Gass complementa dizendo que a atenção, que é realizada em parte através da negociação, é um dos mecanismos fundamentais nesse processo.

## METODOLOGIA

O universo dessa pesquisa exploratório-interpretativa (NUNAN, 2006) foi delimitado em função de nossa observação nos cursos de graduação em Letras - Inglês do sistema semipresencial de ensino, ofertados pelo Instituto UFC Virtual em consórcio com a Universidade Aberta do Brasil. A turma observada era do terceiro semestre do curso de Letras-Inglês e os dados foram coletados da disciplina Língua Inglesa 3A. No ensino de idiomas presencial, os dados foram coletados na cidade de Fortaleza em uma turma de Língua Inglesa de nível avançado, e na cidade de Maracanaú os dados foram de em uma turma de Língua Inglesa de nível básico. Embora variantes como idade e nível de conhecimento linguístico possam influenciar os resultados, nessa pesquisa essas variantes não foram consideradas.

Para a coleta de dados a pesquisadora foi inserida na plataforma virtual como convidada a fim de ter acesso ao que se passa dentro do ambiente, porém não interferiu no processo. Da mesma forma na sala de aula presencial, a pesquisadora assistiu e gravou o áudio de duas aulas, uma de 1h e 30 minutos e

outra de 40 minutos, em diferentes cursos livres nas cidades de Fortaleza e Maracanaú.

## ANÁLISE DOS DADOS

Seguindo o modelo de Varonis e Gass, apresentaremos e discutiremos os dados inicialmente do ambiente presencial e posteriormente do ambiente virtual.

A conversação entre os interlocutores segue o histórico de sala de aula de um curso livre de idiomas, o professor inicia a aula perguntando se os alunos trouxeram a tarefa de casa ou retomando o assunto da aula anterior, através de uma dinâmica ou apenas incentivando a conversação entre os alunos, em que cada um expõe sua opinião, replica um fato, concordando ou discordando do colega. Esse tipo de atividade é geralmente pano de fundo para trabalhar um tópico gramatical, e também as outras habilidades como: *listening, writing, reading* além de *speaking*.

O nível de língua inglesa dos alunos abrange do nível básico ao avançado, todos não nativos da língua inglesa. Os professores são falantes fluentes da língua, porém não nativos.

### Momento 1 (presencial):

P<sup>2</sup>- *Who did the homework?*

A1- *Ahmm ... I forget...*

A2- *Forget? ... Forgot*

A2- *Teacher is forget or forgot?*

P- *What do you think?*

A2- *Forgot*

Nesse exemplo, observa-se um caso de *feedback* negativo, dado pelo aluno 2 que, repete o verbo dito pelo aluno 1 e imediatamente, corrige dizendo “*forgot*”. Segundo Long (1996) o *feedback* negativo, contribui para o aprendizado de uma língua estrangeira, e se percebe que no ambiente face-a-face é muito comum o uso desse tipo de *feedback*, pois é automático. Por outro lado, o aluno corrige, mas ao mesmo tempo fica em dúvida se o fez de forma correta, isso é

---

2 - A letra “P” significa professor e a letra “A” significa aluno.

um indício que prova a automaticidade da ação, e confirma perguntando ao professor, que não dá o *feedback* que o aluno esperava, mas indiretamente força o aluno a pensar e encontrar o caminho. Esse tipo de atitude do professor é importante, pois faz com que o aluno pense, encontre a resposta, e certamente memorize aquela palavra ou algum tipo de construção gramatical, pois o fez de forma consciente. Long (1996) em sua hipótese da interação afirma que a contribuição ambiental para aquisição é mediada pela atenção seletiva e pela capacidade que o aprendiz tem de processar e desenvolver a segunda língua, e que essas fontes são ambas úteis também para o aprendizado. Seria nesse caso, o professor, que incentivou que o aluno, de forma consciente, pensasse sobre a formação gramatical do passado do verbo “*forget*”, e chegasse à conclusão que é “*forgot*”.

### Momento 2 presencial

A= *teacher I will begin understand words*

P= *now you can understand some words*

A= *yes ... any alguma coisa*

P= *something. It's good... if you can understand some words... of course you can't understand everything, but if you can understand something, is very good... good*

Nessa situação, o aluno quis comentar com o professor que, ouvindo música, já entende algumas palavras. Nesse excerto, temos o que Ellis (2011) chama de *recast* para clarificação e correção, feito pelo professor, no momento em que ele repete a frase do aluno de forma modificada “*now you can understand some words*”, essa atitude é uma forma implícita de mostrar ao aluno que a frase que ele havia formulado anteriormente precisa de correção. O aluno confirma “*Yes*”, mas percebemos que o *input* dado pelo professor quando ele diz “*some*”, não é compreendido pelo aluno, pois ele na produção de *output* diz “*any ... alguma coisa*”. Significa dizer que o *input* corretivo fornecido pelo professor não foi compreendido pelo aluno e se foi compreendido, não houve aquisição de

aprendizado, pois ele não utilizou a palavra “*some*”, mesmo estando frente a uma situação interativa, em que essa palavra poderia ser usada. Percebemos ainda que, o aluno recorre à língua materna ao dizer “*alguma coisa*” para que a mensagem dele seja transmitida. É interessante essa atitude, pois o aluno, no momento de dúvida, buscou o caminho natural, que é a introdução da língua materna, sabendo que o professor entenderia a palavra dita em português, porém, se ele estivesse interagindo com um nativo, ele precisaria fazer um esforço maior e tentar lembrar a palavra ou outra para substituir, ou simplesmente a comunicação seria interrompida. Se aqui fosse um momento de negociação de sentido, aconteceria o que Gass (2001) chama de “*opções*” que estão em linha vertical, a serviço do *continuum* da linha horizontal, seria como a relação sintagmática e paradigmática de Saussure, o gatilho seria acionado no momento que o aluno faz uso da língua materna, e a resolução se desdobraria em encontrar uma palavra, ou expressão que explicasse o que significa “*alguma coisa*”, mesmo que ele não estivesse interagindo com um nativo, o professor poderia conduzi-lo a esse caminho. Ainda considerando a questão do uso da língua materna, temos abaixo.

### Momento 3 (presencial)

P= *If you won the lottery what would you spend your winnings on?*

A= *If I won the lottery, eu viajaria pelo mundo, compraria tudo...*

P= *What? What? Sorry, I couldn't understand... Speak English.*

A= *ok, teacher.*

O exemplo acima ocorreu durante uma discussão sobre “*Se eu ganhasse na loteria*”. Uma aluna iniciou falando em inglês e continuou em português, o professor interferiu como se não compreendesse, porém a aluna não reformulou seu pensamento e não tentou se expressar em inglês, a interação foi interrompida. Se o professor fosse um nativo ou de certa forma o professor, naquele momento, levasse o seu aluno a tentar encontrar caminhos para se fazer entender na língua estrangeira, certamente o aluno



seria “forçado” a encontrar caminhos para garantir a interação, ou simplesmente finalizaria o diálogo, como foi o que aconteceu: a aluna concordou com a solicitação do professor, mas não reformulou seu pensamento.

É interessante refletir que esse processo de tentar “encontrar caminhos” pode contribuir com o aprendizado. Long (1996) afirma que a estrutura interacional de conversação entre um nativo e um não nativo é diferente, pois é uma tarefa de duas vias, ambos são colocados na condição de participantes, e que este momento depende de que eles consigam compreender e serem compreendidos. Essa tarefa culmina na negociação de significado e é através do processo de negociação que faz com o que eles digam seja compreensível para o seu interlocutor.

Na interação mediada por computador, é um pouco diferente, pois os elementos extralinguísticos não se fazem presentes. Nesse caso, a escrita precisa cumprir um papel mais abrangente, que é o de articular as palavras ou frases com o propósito interativo da comunicação.

#### Momento 4 (virtual)

A= *If so, it is possible that couples have quality time getting to know better. They can deepen the impressions of the first meeting.*

P= *I'm sorry but i didn't get your idea, your comment is a little confused. Could you please reorganize it*

A= *I meant that after the speed dating, couples have another type of meeting, with more time to chat and more privacy. Certainly, it was just a speed dating can turn into a serious and a lasting relationship.*

O exemplo acima é um trecho do fórum de discussão intitulado “*Speed dating*” (encontro rápido). A aluna comentou o que acha desse tipo de encontro. Nessa interação, podemos dizer que houve negociação de significado e, segundo o modelo de Varonis e Gass, a fala do tutor “*I'm sorry, but I didn't get your idea*” seria o gatilho, pois pede para a aluna reorganizar a ideia e postar novamente o comentário, já que ele não entendeu. A resolução seria a reformulação do comentário da aluna. É o

que Long chama de reformulação, e nessa frase ela utilizou períodos mais longos e frases mais complexas, para se fazer entender, “*I meant that after the speed dating, couples have another type of meeting, with more time to chat and more privacy*”. É nesse caminho que a negociação de sentido contribui de forma significativa para o aprendizado de uma língua estrangeira, pois esse movimento de pensar e buscar estratégias para se fazer compreender, faz com que o aprendiz fique atento e internalize novas construções, ou utilize algumas que já existiam, mas que começam a fazer sentido, pois é o uso da linguagem. É o que McLaughlin (*apud* BROWN, 2007), afirma sobre a função importante da produção, que é a automaticidade, ou seja, um processo automático vem como resultado do constante mapeamento do mesmo *input* para o mesmo padrão de ativação em muitas tentativas.

#### Momento 5 (virtual)

A: *I disagree with you, I think the Brazilians who did it, or were tired of their jobs or had not arranged one, and found that could brighten a bit with the World Cup, which was not possible because Brazil lost Cup. Hugs.*

P: *Okay Brazilians couldn't find a job. What do you mean by “brighten a bit with the World Cup”? Please explain better.*

A: *I mean they could have a little fun with the World Cup and forget the difficulties, sorrows, disappointments and fatigue. Do you understand now?*

P: *Yes I do. Thanks*

Nesse momento, o assunto do fórum é sobre o estereótipo das pessoas brasileiras e o que chama a atenção nessa negociação de sentido é o esforço da aluna para se fazer entender defendendo seu argumento com o contínuo de adjetivos, “*difficulties, sorrows, disappointments and fatigue*”, e, no final de sua postagem “*Do you understand now?*”, perguntando ao tutor se a reformulação da frase foi compreendida empregando o dispositivo que Long chama de checagem de confirmação. Um fator interessante é que o *recast* fornecido pelo tutor, “*couldn't find a job*”, sobre a postagem “*had not arranged one*” talvez tenha

passado despercebido pela aluna, que se atentou apenas para a frase que o tutor não entendeu “*brighten a bit with the World Cup*”. Segundo Gass (2001), em seus estudos, a utilização de *recast* mais negociação de sentido, mostraram ser mais benéficos que apenas a negociação. Porém, nessa situação, não temos como afirmar se ao menos a aluna percebeu o *recast*, ou se esse *recast* foi percebido ou se foi internalizado, pois não houve *output* que demonstrasse.

### Momento 6 (virtual)

A: *I lay quietly in my corner, studying, working, and trying to be a good mother to my children.*

P: *P.S. In English we don't say: I lay in my corner. You could say: I think it's time to be quiet. Or I'm not looking for anyone. I'm okay like this.*

A: *Ok Teacher, thanks for the tips.*

Esse momento não foi de negociação de sentido, mas de *feedback*, “*English we don't say: I lay in my corner. You could say: I think it's time to be quiet*”. Ellis (2011) afirma que o *feedback* corretivo ocorre na forma de resposta para as expressões que contêm erro. Pyke (2010) ressalta que este tipo de *feedback* esforça-se para dar informações aos aprendizes sobre sua performance e visa aumentar o aprendizado através da correção do erro, e que o *feedback* corretivo elaborado é o mais substancial, pois oferece ao aluno mais informações para guiar a correção do erro, além de simples verificação. Esse exemplo é pertinente apenas para contrapor que em determinados momentos é necessária a correção explícita de alguns tipos de construções, a postagem da aluna não deixa claro que em algum outro momento de *output*, ela utilizará a nova estrutura aprendida, mas nos dá indícios de que ela se atentou para a correção de sua postagem, pois ela responde “*Ok Teacher, thanks for the tips*”.

### Momento 7 virtual

A: *The positives stereotypes are considered important in life of people, because search make the life most fun.*

P: *Could you please reorganize your idea I couldn't get it. What makes life more fun? In which way can stereotypes be*

*important to our lives?*

A: *TEACHER. Stereotypes are valuable when we know give most importance the your lives, always searching to do the better for all.*

P: *I'm sorry, but I didn't understand what you said, can you reorganize your thought? Thank you!*

A: *The positives stereotypes leave the life most happy*

P: *Okay, POSITIVE STEREOTYPES MAKE OUR LIVES HAPPIER > I got it. So you mean that when we know that people think positively about us we become happier?*

Esse momento de negociação de sentido é bem interessante, pois o gatilho acionado pelo professor de que não havia entendido a postagem é seguido pelo que Krashen chama de “*teacher talk*”, ou seja, o tutor em sua postagem colabora para o processo de resolução da aluna, quando direciona os caminhos que ela deve refletir: “*What makes life more fun? In which way can stereotypes be important to our lives?*”. Esse tipo de atitude é importante, pois na interação face-a-face pode impedir a quebra de comunicação e na interação virtual pode dar continuidade e direção às postagens. O gatilho acionado pelo tutor, também causa uma reação afetiva negativa na aluna, pois ela inicia sua postagem com letras maiúsculas “TEACHER”, deduzindo que uma das normas de ética para quem interage no ambiente virtual, é de que o uso de maiúsculas denota “tom alterado de voz”, podemos dizer que ocorreu o que Farrar ressalta: os adultos por terem um filtro afetivo elevado costumam não aceitar muito bem a evidência negativa, mas isso não significa dizer que o aprendizado não aconteça. Nesse caso, talvez o fato de que o aluno saiba que, nesse tipo de interação em que a escrita se configura como meio principal, fica registrado e pode trazer uma imagem negativa, pode repercutir nesse tipo de postagem por parte dos interagentes, que é natural, já que cada um zela por preservar sua face.

Na resolução, a aluna em sua postagem tentou explicar seu pensamento e, para isso, utilizou uma estrutura de frase composta, “*Stereotypes are valuable when we know give most importance the your lives, always searching to do the better for all*”, porém o tutor ainda não

conseguiu compreender a ideia da aluna e acionou novamente o gatilho, “*I didn’t understand what you said, can you reorganize your thought?*”, embora a postagem do tutor tenha uma conotação afetiva positiva, “*I’m sorry... thank you!*”, não foi suficiente para incentivar a aluna a continuar discutindo sobre aquele assunto de forma longa e complexa, ela seguiu por outro caminho reduzindo sua postagem a fim de se fazer entender de forma objetiva, “*The positives stereotypes leave the life most happy*”. A postagem do tutor deixa claro que ele compreendeu o que ela quis dizer, “*Okay*”, porém a postagem caracteriza um *recast*, “*POSITIVE STEREOTYPES MAKE OUR LIVES HAPPIER*”. O uso de letras maiúsculas é uma forma de chamar a atenção dos alunos, para algum tipo de inadequação no uso da língua. O tutor finaliza sua postagem deixando uma pergunta com o objetivo de dar continuidade à interação, porém a interação se encerra, pois a aluna não postou outro comentário.

## CONCLUSÃO

A análise dos dados no ambiente presencial demonstrou que o professor de sala de aula faz constantemente a utilização de *feedback*, seja positivo ou negativo, e, com menos frequência, *recasts*, e negociação de sentido. É interessante perceber que o próprio aluno, no momento da interação, parece de certa forma esperar do professor o *feedback* imediato e contar com esse *feedback* para continuar a interação.

Outro fator, nesse contexto, é a consciência de que seu interlocutor não é um nativo. Por mais que o aluno saiba que precisa se comunicar apenas em inglês, no momento de dúvida ele vai perguntar a palavra que não lembra, ou fará uso da língua materna.

No ambiente virtual, devido a sua própria configuração, que nesse contexto é o fórum de discussão, em que o aluno tem a oportunidade de pensar, organizar, escrever e reescrever seu comentário antes de postar, a utilização de negociação de sentido e *recasts* são mais evidentes, os *feedbacks* também acontecem com frequência, porém são os

eventos de negociação de sentido que contribuem de forma mais colaborativa para a construção do aprendizado.

Finalmente, podemos dizer que, a negociação de sentido é um evento que acontece com mais frequência no ambiente virtual e que os ganhos linguísticos são significativos. Os indícios de que realmente aconteceu a negociação de sentido foram os momentos de: repetições, confirmações, reformulações, checagem de compreensão e pedidos de esclarecimento. Diante do que foi analisado nesse contexto, podemos dizer que a comunicação mediada por computador é positiva para a aquisição de uma língua estrangeira. Isso não significa dizer que apenas a negociação de sentido e *recasts* contribuem para o aprendizado de uma língua estrangeira. Podemos considerar também que todas as formas de *feedback* podem ser utilizadas em prol do aprendizado, desde que levem em consideração o contexto e o tipo de aprendizagem do aluno e que todo professor precisa olhar para os alunos com diversos olhares, tentando perceber de que forma pode contribuir para o seu aprendizado e, para tal, possa usar todos os recursos e abordagens de ensino-aprendizagem disponíveis para que isso aconteça.

## Referências

- BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles**: An interactive approach to language pedagogy. Nova York/Lugar: Person Education, 2007.
- DIAZ, Alonso L.; BLÁZQUEZ, Entonado, F. **Are the Functions of Teachers in e-Learning and Face-to-Face Learning Environments Really Different?**. Educational Technology & Society, 12 (4), 331–343. Disponível em: [http://www.ifets.info/journals/12\\_4/28.pdf](http://www.ifets.info/journals/12_4/28.pdf). Acesso em: 23 abr. 2011.
- ELLIS Rod. **Talking shop Second language acquisition research**: how does it help teachers? An interview. Downloaded from [eltj.oxfordjournals.org](http://eltj.oxfordjournals.org) by guest on January 16, 2011.
- GARCIA, Marisol Fernández e ARBELAIZ, Asunción Martínez Negotiation of Meaning in Nonnative Speaker-Nonnative Speaker Synchronous Discussions. **Calico journal**, vol. 19, nº 2, 2002.
- GASS, S. M. e SELINKER, Larry. **Second language acquisition**, an introductory course. 2. ed., New Jersey: LEA Publishers, 2001.
- LONG, Michael H. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: RITCHIE, William C.; BHATIA, Tej K. **Handbook of Second Language Acquisition**. 1ª ed. San Diego: Academic Press, 1996.
- NUNAN, David. **Research Methods in Language learning**. New York: Cambridge University Press, 2006.
- PYKE, J. Garvey; SHERLOCK John J. A Closer Look at Instructor – student Feedback Online: A Case Study Analysis of the Types and Frequency. **Merlot Journal of Online Learning and Teaching**, Mar. 2010, vol. 6, nº 1. Disponível em: <http://www.merlot.org/merlot/index.htm>. Acesso em: 12/01/2011.

## gt redes sociais e ensino de línguas

# Os gêneros literários como possibilidade de multiletramentos na aula de língua portuguesa

Ana Maria Pereira Lima

Universidade Federal do Ceará

analimaufc@gmail.com

### RESUMO

Em uma sociedade letrada como a nossa, as possibilidades de exercício com a linguagem são inúmeras. Por isso, a presença de gêneros literários na aula de língua portuguesa é uma constante, porque eles não apenas têm a palavra na sua constituição como permitem que a escrita seja seu veículo predominante, proporcionando um letramento literário que pode se articular a outros letramentos. Trabalhar com esses gêneros em aulas que ocorrem no laboratório de informática pode ser muito revelador das práticas de letramentos desenvolvidas pelos professores em relação aos multiletramentos propiciados pelos eventos de leitura, escrita e oralidade. A inserção das tecnologias da informação e comunicação despertou em muitos professores a tentativa de adequação dos conteúdos escolares aos recursos digitais, tecnológicos e midiáticos. Essa atitude deve contemplar a integração das multissensíveis e multimídias que resultam nos multiletramentos – práticas socioculturais dos letramentos nas esferas multiculturais, multimodais e multissemióticas. Para descrever como os professores trabalham a leitura dos gêneros literários no laboratório de informática, acompanhamos, através de vídeos, aulas de língua portuguesa do ensino médio de escolas públicas em que os professores se utilizavam das TIC e dos gêneros literários “poemas e letra de canção”. Esse trabalho intenciona analisar a ação dos professores e a articulação feita entre os gêneros e os recursos digitais, tecnológicos e midiáticos na promoção dos multiletramentos. Fundamentamo-nos, principalmente, em Kleiman (2008); Cosson (2009); Lemke (2010) e Rojo (2009, 2012); Barbosa(2011). Os resultados comprovam que o professor desconsidera a potencialidade dos recursos com os quais está operando e que há outros modos de construir sentido e promover os multiletramentos, fato que em muito contribuiria para um alinhamento da escola com as demandas da contemporaneidade.

### INTRODUÇÃO

A inserção das ferramentas digitais, na escola, é hoje mais que uma demanda da sociedade e denota que não se pode mais conceber um ensino sem sua presença. No entanto, devemos estar cientes da necessidade de um processo que contemple não apenas a apropriação, mas também a exploração de potencialidades desses recursos para um realinhamento do trabalho pedagógico, relacionando-

os ao conteúdo escolar.

Diante disso, os multiletramentos fazem-se uma urgência, uma vez que resultam da utilização das multimídias em contextos multiculturais e a escola configura-se como esse contexto. São ferramentas novas que fazem emergir novas práticas de letramentos e, por esse motivo, devem ser observadas e discutidas.

A seleção dos gêneros literários, para compor esse trabalho, deveu-se às inquietações que a temática da

literatura, na aula de língua portuguesa, ainda provoca. Saber que ainda se faz necessária uma discussão sobre o letramento literário e como é conduzido pelos professores, dentro de dinâmica de ensino que se propõe a ir além da leitura linear dos textos.

Por entendermos que o alinhamento do trabalho com os gêneros literários e as tecnologias é uma realidade, verificaremos a utilização das ferramentas digitais em contexto de aula de língua portuguesa com os gêneros discursivos do domínio da literatura. Nesse contexto, analisaremos o processo de mobilização dos recursos midiáticos e tecnológicos para resolver a questão de como esses recursos e os multiletramentos, por eles demandados, podem potencializar os letramentos, partindo do pressuposto que a aula, realizada em espaço multimidiático – o laboratório de informática- LEI poderá ser o momento de apropriação das tecnologias e contribuição para efetivação de práticas de letramentos digital e literário.

A base teórica que orienta a pesquisa situa-se, principalmente, em Street (1995); Barton; Hamilton; Ivanic (2000); Kleiman (2008); Cosson (2009); Lemke (2010); Barbosa (2011) e Rojo (2009; 2012). Isso significa que a posição assumida requer uma perspectiva de letramentos como práticas sociais de leitura e escrita, relacionando-as a uma cultura da escrita em contextos histórico e sociais situados.

Para desenvolvermos nossa investigação, coletamos aulas ministradas em turmas do ensino médio, nos laboratórios de informática de duas escolas públicas, situadas na região jaguribana, Ceará. O *corpus* é composto de quatro aulas, as quais foram filmadas e, posteriormente, transcritas para uma análise qualitativa dos dados.

Apresentamos, inicialmente, o conceito de gêneros do discurso para situar a discussão sobre os gêneros literários. Prosseguimos com os conceitos de letramentos, seus modelos, eventos e práticas e os multiletramentos resultantes dessa ação situada que pretendemos descrever, quando procederemos à análise e discussão dos dados. Finalizamos com considerações acerca das discussões levantadas.

## 1. OS GÊNEROS LITERÁRIOS NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

O termo gênero está presente na tradição ocidental há muito tempo, mas vinculado aos gêneros literários. Recentemente, o conceito ampliou-se para gêneros do discurso, ou seja, “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” (BAKHTIN, 2010. p. 262). Isso significa dizer que todos os textos produzidos nas diversas atividades humanas pertencem à infinidade de gêneros do discurso, porque apresentam padrões sociocomunicativos característicos. Os gêneros literários são vistos agora como uma parte desse conjunto.

O direcionamento para o tratamento de gêneros discursivos, na sala de aula, segue uma orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em que o documento prescreve ao professor de língua portuguesa que esse deve utilizar-se do texto como “unidade de ensino” e dos gêneros discursivos como “objeto de ensino”. O documento apresenta uma proposta de prática de compreensão de textos em que os gêneros literários compõem essas atividades com exemplares de conto, novela, romance, crônica, poema e texto dramático para a linguagem escrita e cordel e texto dramático para a linguagem oral. No tocante à prática de produção, não há sugestões para a linguagem oral e apenas conto e poema fazem parte do rol de possibilidades para o ensino fundamental (PCN, 2001. p. 128-129).

O trabalho com os gêneros literários na escola toma a faixa etária do leitor como critério de aplicação. Para o ensino fundamental, temos a proposta de inserir a leitura, conforme vimos, como práticas de desenvolver habilidades leitoras dos alunos. No ensino médio, limita-se a temas da literatura brasileira, mas não como uma possibilidade de conhecer diversos gêneros discursivos do mesmo domínio e sim, centrados ora na história da literatura, como cronologia e um conjunto fechado de características e obras de determinados autores, ora apresentando o texto literário como pretexto para aulas de conteúdo

gramatical e outros que extrapolam o âmbito da estética e da arte (COSSON, 2008).

Os PCN do ensino médio colocam como competência para o trabalho com a área de linguagens e códigos e suas tecnologias, no ensino médio, conforme observaremos a seguir uma forma de lidar com os gêneros digitais ao

Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos aos seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores, participantes da criação e propagação de ideias e escolhas, tecnologias disponíveis etc.). (PCN, 1999. p. 135)

Conforme observamos, na citação acima, não há uma designação específica para a literatura no documento, mas há espaços para os “recursos expressivos” das linguagens em que a literatura pode se encaixar e obter uma legitimação no trabalho do professor. E, mais a frente, nesse mesmo documento, há uma crítica a como esse ensino realiza-se nas escolas com foco na história da literatura e as razões que o professor utiliza para selecionar quais textos são legitimados para o ensino da manifestação artística da linguagem e quais não são.

Ainda em favor da adoção de gêneros do discurso como objeto de ensino, poderíamos acrescentar o fato de que estes nos permitem circunscrever as formas de dizer que circulam socialmente, o que permite que o professor possa ter parâmetros mais claros acerca do que deve ensinar e do que deve avaliar e, por extensão, os alunos podem ter uma maior clareza do que devem saber ou do que devem aprender (BARBOSA, 2000, p. 155)

Cosson (2009) corrobora com a posição da autora, ao explicar o processo de seleção e formas de trabalho com os gêneros literários, quando afirma que o professor faz escolhas a partir de uma aceitação da “existência

do cânone como herança cultural que precisa ser trabalhada não precisa prender-se ao passado em uma atitude sacralizadora das obras literárias.” (COSSON, 2009. p. 34). Isso significa dizer que o professor prende-se a escolhas que não lhes deixa explorar as possibilidades que a produção literária oferece, isto é, que os gêneros discursivos podem favorecer.

Por essa razão, discutiremos na seção seguinte a relação entre os letramentos e o letramento literário, sendo esse último a real motivação para incluir a literatura na sala de aula, ou seja, fazer desse momento um espaço em que se formem leitores de gêneros literários e isso significa atentar que

A literatura deveria ser vista como um sistema composto de outros tantos sistemas. Um desses sistemas corresponde ao cânone, mas há vários outros e a relação entre eles é dinâmica, ou seja, há uma interferência permanente entre os diversos sistemas. A literatura na escola tem por obrigação investir na leitura desses vários sistemas até para compreender como o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura. (COSSON, 2009, p. 34)

Isso reforça o princípio dos gêneros como objeto de ensino, uma vez que eles podem fazer a articulação sugerida pelo autor. A diversidade de gêneros são esses “sistemas”, referidos na citação. E, somente com essa consciência, é que poderemos tratar de letramentos como atividades integradoras de práticas de leituras e escrita e a inserção social dos envolvidos na ação de sala de aula e seus objetivos.

### 1.1 Gêneros poema e canção no ensino de língua portuguesa

Os gêneros literários sempre estiveram presentes na rotina da aula de língua portuguesa, ou seja, sempre foram utilizados como pretexto para se trabalhar ora com questões estruturantes como rimas, figuras de linguagem etc., ora como pretexto para questões gramaticais. Fato que tem ocorrido

mais com os equívocos criados pela proposta de um ensino de gramática mais contextualizada. O que faz com que muitos manuais interpretem a proposta de forma a considerar esses gêneros como “adornos” para a leitura de textos.

Os gêneros literários classificavam-se tradicionalmente em líricos, épicos e dramáticos e esse agrupamento corresponde a um conjunto de especificidades estético-literárias que não se relacionam ao conceito modernamente aceito de gêneros, pautado pelo propósito comunicativo e a questões de natureza socioculturais do uso da língua. Podemos então afirmar que os gêneros literários são aqueles que participam de um “domínio discursivo”, conforme Marcuschi (2008, p. 155) faz referência. Um espaço de atividades em que os sujeitos partilham experiências e reconhecem *instâncias discursivas*, no sentido bakhtiniano.

Compreendemos o poema como gênero discursivo do domínio literário, porque estamos a considerar, conforme Bakhtin (2010) que os gêneros discursivos compartilham conteúdo temático, propósito comunicativo e estilo, ou seja, o uso da linguagem se estabelece por interações sociais que se coadunam a diversos processos para a construção de sentidos e o poema pode e deve ser contemplado como a compreensão do caráter dialógico da linguagem e, por essa razão, merece um tratamento mais adequado quando objeto de construção de conhecimento.

O problema de não se saber qual a função dos gêneros literários para o ensino da língua passa por questões diversas. Temos desde a escolha da temática que, muitas vezes, via a literatura como espaço para ideologias moralizantes e que estava presa a um “ensinamento de regras de boas condutas” e a um “patriotismo ufanista” (PINHEIRO, 2002, p. 62), e a presença de poemas continua sendo vista como a introdução de um gênero menor que não considera, na seleção dos poemas, para o material didático e/ou para o currículo:

O problema da escolha dos poemas, no plano geral das obras, está ligado a núcleos temáticos,

à possibilidade de maior exploração de aspectos gramaticais, interpretação textual e sugestões de criação. Portanto, a seleção dos poemas muitas vezes obedece a critérios que passam longe do valor estético. O ludismo sonoro, por exemplo, um atrativo para leitores mais jovens (e para qualquer leitor), quase nunca preside essas escolhas. Além desses problemas, vale apontar a quantidade de poemas que é restrita, comparado a outros gêneros textuais. (PINHEIRO, 2002, p. 63)

A reclamação feita acima procede, nesse trabalho, principalmente no tocante à abordagem do poema, porque sua presença na sala de aula serve a propósitos reducionistas, perdendo a possibilidade de vê-lo como momento de letramento literário no processo de formação de leitores.

O gênero canção, “*um gênero híbrido, de caráter intersemiótico, pois é resultado da conjugação de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical.*” (COSTA, 2010, p. 118) (grifo e negrito do autor). Esse gênero entra na seleção do professor como uma alternativa para a proposta de diversidade textual, mas também pela interface com a literatura. “A canção tem uma dimensão escrita inquestionável, ainda que não necessária. [...] Por isso, ela se dispõe a ser objeto de análise das disciplinas que privilegiam a matéria escrita, especialmente a literatura.” (COSTA, 2010, p. 122-123).

Com o gênero canção, no ensino de língua, ocorre processo semelhante ao que ocorre com o poema, e estende-se aos gêneros literários. Uma redução do ensino de leitura e escrita por não se contemplar o potencial de letramentos presentes nos processos de composição desses gêneros, seu caráter multissemiótico e as possibilidades de uma leitura crítica de elementos verbais, sonoros, imagéticos etc.

## 2. OS LETRAMENTOS E O LETRAMENTO LITERÁRIO: ALGUMAS CONCEPÇÕES

Letramentos são usos da leitura e escrita em contextos situados (BARTON; HAMILTON e IVANIC,



2000). Esses usos podem ser relacionados a práticas sociais e a questões ideológicas, porque compreendemos, assim como esses autores sugerem, que o “letramento é mais bem compreendido como um conjunto de práticas sociais inferidas de eventos que são mediados por textos escritos.” E que “as práticas de letramento mudam e novas práticas são frequentemente adquiridas por meio de processos de aprendizagem informal e de produção de sentido”.

Considerando tais proposições, entendemos que a concepção de letramento(s) fundamenta-se como as próprias *práticas de leitura, escrita e oralidade* presentes em *eventos* que realizam essas práticas, sob diferentes formas. Assim, diferentes letramentos são exigidos, porque novas práticas surgem em diferentes contextos sócio-histórico-culturais.

Na escola, isso fica claramente demarcado, porque a escrita tem lugar de relevância em todos os processos demandados pelas práticas ali desenvolvidas. Sendo assim, o tratamento dado aos gêneros literários constitui-se em momento de letramento literário, porque advogamos que a presença de gêneros discursivos do domínio da literatura é uma prática legitimada nos eventos pertinentes a aula de língua portuguesa.

Rojó (2009) contribui para uma nova visão dos estudos de letramentos no Brasil, quando ressalta a relação entre os letramentos múltiplos e a inclusão social. A autora relaciona os novos estudos do letramento (STREET, 1984, 1993, 2003; BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000) como uma forma de conhecer as práticas discursivas realizadas, mas não valorizadas pela escola, porque essa se centra em trabalhar com os letramentos dominantes sob a perspectiva de modelos autônomos e dissociados das demandas sociais.

podemos dizer que, por efeito da globalização, o mundo mudou muito nas últimas décadas. Em termos de exigências dos novos letramentos, é especialmente importante destacar as mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação

da informação (computadores pessoais, mas também celulares, tocadores de mp3, TVs digitais entre outros) implicaram pelo menos quatro mudanças que ganham importância na reflexão sobre os letramentos. (ROJO, 2009, p.105)

As mudanças mencionadas pela autora relacionam-se com a intensificação da circulação de informações, a diminuição das distâncias espaciais e temporais e as multissemiões proporcionadas pelo texto eletrônico. Além disso, reforçam a necessidade de engajamento da escola para fazer com que os educandos apropriem-se dos recursos que levam ao multiletramentos, isto é, a uma gama de mídias que combinam aspectos da multimodalidade e multiculturalidade, apresentados pela contemporaneidade e estabelece-se como desafio para a escola.

A leitura de gêneros literários e sua eventual produção podem fazer da atividade um momento de apropriação desses letramentos, mas para isso o professor em questão deve inserir-se na concepção proposta pelos PCN em que os documentos assumem o trabalho com gêneros do discurso como forma de desenvolver os letramentos, uma vez que o “letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não. É essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos.” (COSSON, 2009, p. 34).

Ser letrado literariamente implica “estar em contato frequente e adequado com obras literárias, abordadas literariamente, num nível muitas vezes amplo e complexo, de letramento, que nem sempre a escolarização garante.” (PAULINO, 2010, p. 408). O que significa adquirir competências de uso da escrita que permitam usar a leitura e a escrita com fins sociais. Ampliar horizontes, fazendo das interações com literatura um espaço a mais de experiências com as linguagens.

Para o letramento digital estamos a sugerir que não somente que o indivíduo aproprie-se das tecnologias, mas que fundamentalmente saiba

interagir nesse meio, com ele, com outras pessoas e com outros meios para melhor interpretando o texto e as atividades demandadas, implicando em atitudes reveladoras de emancipação e de favorecimento das transformações. Usar as tecnologias da escrita e leitura crítica em diferentes suportes, participar do mudo em que vive ajuda a compreender as linguagens presentes nesse meio, fazem com que o indivíduo habilite-se para apreender a totalidade e seus efeitos na construção de sentido.

O letramento literário não está diretamente relacionado ao letramento digital, mas pode fazer com esse uma interseção e aproveitar o potencial daí advindo para se complementar como uso dos recursos expressivos que essas linguagens podem manifestar isolada ou conjuntamente. Isso dependerá da compreensão de como os modelos de letramentos apresentam-se nos eventos e nas práticas promovidas pelos professores. E para ilustrarmos como essa interseção é possível, faremos na seção seguinte uma breve incursão na teoria dos letramentos e seus modelos com o intuito de apresentar ao professor de língua portuguesa um alargamento de possibilidades que seu trabalho com textos de diversas ordens pode alcançar. Nesse caso, como os gêneros literários podem ser a ferramenta para isso.

## **2.1 Modelos de letramentos, eventos, práticas de letramentos e multiletramentos**

Com o intuito de ampliar o que consideramos letramentos, diferenciaremos conforme Street (1984) os modelos de letramentos em autônomo e ideológico. O primeiro modelo traz uma concepção de escrita equivocada e parcial, porque advogam que há apenas uma maneira de desenvolvimento do letramento e isso significa encontrar as respostas na escrita de forma descontextualizada; já no letramento ideológico, as práticas de uso da escrita são social e culturalmente determinadas.

O modelo autônomo parte do princípio de que, independentemente do contexto de produção,

a língua tem uma autonomia (resultado de uma lógica intrínseca) que só pode ser apreendida por um processo único, normalmente associado ao sucesso e desenvolvimento próprios de grupos “mais civilizados”. Temos uma perspectiva etnocêntrica que associa competências leitoras e escritoras como uso superior de linguagem. É uma visão reducionista pelo viés linguístico, e autoritário pelo significado político.

O modelo ideológico, por sua vez, opõe-se ao autônomo, pois compreende o letramento em termos das práticas sociais concretas e das ideologias nas quais as diferentes formas de letramento realizam (STREET, 1984). Nesse modelo, a pluralidade das práticas letradas valoriza o significado cultural e o contexto de produção em que se realizam. Dessa forma, rompe definitivamente com a divisão entre o “momento de aprender” e o “momento de fazer uso da aprendizagem” tão presentes na escola que temos.

Valorizar os letramentos das culturas locais demonstra o reconhecimento da escola e faz com que o professor, ao trabalhar com essas práticas, inclua os alunos nas esferas de participação das atividades sociais. E, ainda, podem provocar a mudança efetiva de paradigmas, porque deslocará o modelo autônomo de letramento para um modelo de letramento ideológico (STREET, 1984), compreendendo não somente o evento de letramento, mas a relação existente entre as práticas, a cultura e as relações de poder em uma sociedade. E isso se estende para compreendermos o uso das tecnologias e as escolhas que fazemos, porque há aspectos estruturais, políticos e ideológicos envolvidos e efeitos pretendidos.

A escola, mesmo com a demanda provocada pelos PCN, em seus volumes destinados à área de Linguagens, códigos e suas tecnologias orientações para o professor inserir as tecnologias em suas aulas (BRASIL, 1999), situa-se no modelo de letramento autônomo. E a ação do professor? Em que modelo está se pautando? Será que ao observarmos sua condução na aula em que os recursos tecnológicos e midiáticos estão presentes, conseguiremos perceber

as consequências sociais, resultantes dessas escolhas.

Os eventos de letramentos emergem das práticas de uso da leitura, escrita e oralidade e são por elas moldados (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000). Os letramentos resultam da articulação de três elementos: eventos, práticas e textos. A aula é um evento de letramento em que várias práticas sociais e de letramento são constitutivas. Ao analisarmos uma aula, estamos situados em um evento que por sua recorrência pode configurar-se em práticas de letramentos. Os gêneros literários mobilizam práticas de leitura, escrita e oralidade para configurarem-se em práticas de letramentos que podem ou não ser relacionadas aos multiletramentos.

As práticas de letramentos não são diretamente observáveis, mas os eventos o são e, nesses espaços, veremos a ação do professor concretizar um modelo de letramento e revelar práticas de letramentos que podem nos fazer entender por que e como os letramentos acontecem e se possibilitam a entrada dos multiletramentos na sala de aula.

Os multiletramentos correspondem ao que ROJO (2010) definiu como uma pedagogia dos multiletramentos, pautando-se pelo manifesto do grupo de Nova Londres que publicou, em 1996, um manifesto que ressaltava a necessidade da escola tomar como tarefa os letramentos emergentes na sociedade contemporânea em que as novas tecnologias (re) “desenham os futuros sociais”, uma vez que atesta que

todo letramento é letramento multimidiático: você nunca pode construir significado com a língua de forma isolada. É preciso que haja sempre uma realização visual ou vocal de signos linguísticos que também carrega significado não-linguístico (por ex.: tom da voz ou estilo da ortografia). (LEMKE, 2010, p.1)

O termo *multi* acrescenta aos letramentos a constatação de uma multimodalidade presentes nos textos e a multiculturalidade que se origina em uma sociedade sem barreiras e/ou fronteiras entre o

conhecimento local e o global. Os multiletramentos são resultados de demandas de uma sociedade globalizada em que naturalizou as TIC como incitadoras de novas formas de comunicação geraram novas práticas de letramentos.

A inserção das tecnologias da informação e comunicação nas escolas despertou em muitos professores a tentativa de adequação dos conteúdos escolares aos recursos digitais, tecnológicos e midiáticos. Essa atitude deveria contemplar a integração das multissemióticas e multimídias que resultassem nos multiletramentos – práticas socioculturais dos letramentos nas esferas multiculturais, multimodais e multissemióticas. Esse fato despertou o presente trabalho, descrever o que fazem os professores com essas tecnologias e o que resulta dessa iniciativa é o nosso próximo tópico.

### **3. AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO LEI: PRÁTICAS DE (MULTI)LETRAMENTOS COM OS GÊNEROS LITERÁRIOS**

Para descrever como os professores trabalham a leitura dos gêneros literários no laboratório de informática, acompanhamos, através de vídeos, aulas de língua portuguesa do ensino médio de escolas públicas em que os professores se utilizavam das TIC e dos gêneros literários “poemas e canção”. Esse trabalho intenciona analisar a ação dos professores e a articulação feita entre os gêneros e os recursos digitais, tecnológicos e midiáticos na promoção dos multiletramentos.

Para isso, fizemos o registro em vídeo de aulas de professores de língua portuguesa, no ensino médio. As aulas ocorreram em laboratórios de informática. Nesse trabalho, selecionamos quatro aulas que aconteceram em duas escolas diferentes, da região jaguaribana, interior do Ceará.

Nesse momento, trabalhamos apenas com duas aulas que integram o *corpus* de um estudo piloto realizado para a elaboração do projeto de doutoramento, qualificado recentemente. Essas aulas representam flagrantes de práticas docentes

com o uso das tecnologias disponibilizadas pelo computador. Sabemos que, apesar de já não ser novidade, os computadores ainda se revestem de uma aura de novidades quando o assunto é didatização de conteúdos, tendo-os como ferramenta. E, por essa razão, queremos entender o que os professores fazem, nessas situações e como se utilizam da ferramenta para a execução de suas aulas. Daí o quadro abaixo para ilustrar a mobilização de ações do professor e os objetos que articula para efetivar seu trabalho.

Conteúdos das aulas	Gêneros literários trabalhados	Outros gêneros trabalhados	Recursos utilizados (manuais, impressos, midiáticos e tecnológicos)	Formas de avaliação
A1- Romantismo brasileiro: primeira geração	Poemas de Gonçalves Dias	Oralidade Comando;	Computador/internet; Manuais; cadernos e canetas.	Atividades de cópia e registro das cópias no blog da escola
A2- registro formal/informal; temas transversais	Letra de canção: "Eduardo e Mônica"	Filme; webqwest		Resolução de exercícios no formato digital (webquest)

### Quadro 1: Aula de língua portuguesa no Lei e seus componentes

No quadro 1, podemos verificar as aulas (A1 e A2) e as formas de exploração dos conteúdos, nas quais os recursos utilizados demonstram a possibilidade de motivação para letramentos digital, literário e incentivar os multiletramentos, mas percebemos com as formas de avaliação que isso não ocorrerá de forma plena. Os recursos tecnológicos não foram utilizados de forma a ampliar os letramentos literário e digital, mas como adornos para condutas tradicionais de ensino.

Os laboratórios em que as aulas ocorreram são espaços de investigação, as aulas ocorridas, nesse espaço, são ações situadas e nelas alunos do ensino médio, professores e instrutores (função exercida por um professor com formação específica na área de Informática Educativa. Seu papel é o de assessor do professor regente) compõem os atores sociais

dos eventos de letramentos que buscamos registrar e analisar os multiletramentos e os letramentos resultantes das práticas de oralidade, escrita e leitura ali desenvolvidas.

E quanto aos gêneros literários, pudemos dizer que se encontravam cumprindo tarefas que poderiam ser realizadas com quaisquer outros textos, conforme veremos abaixo com os comandos dados pelos professores:

(1) Agora, o que nós vamos fazer é, ao *pesquisar nos três sites* ou então buscarem em apenas um, características do escritor Gonçalves Dias, *transcrever um trecho de uma poesia e pelo menos duas ou três características do autor e da poesia romântica*. Meus amores, se não quiserem pesquisar nesses sites, pode em outros: Jornal de Poesia, Viva Leitura, *eu já conheço e sei que tem essas características e a poesia*. Não tem problema, *você anota no caderno, eu vou lá e olho sua pesquisa*. A Canção do Exílio pode? Sim, já tinha no livro. *Minha terra tem palmeiras onde canta o sabiá/ As aves que aqui gorjeiam, não gorjeiam como lá*. Gorjear é a "fala" da ave. Transcreve duas estrofes, pode ser duas e dar duas características do poeta ou do Romantismo no Brasil. Ficou claro, gente? (PA1)

(2) e aí, pessoal, gostaram? Quem já conhecia a letra da música? E o filme? Então, *todas questões que vêm a seguir são...* Ó, vamos dar uma olhada aí na letra da música. Observem que a música começa e termina, praticamente, da mesma forma: *'quem um dia irá dizer que existe razão nas coisas feitas pelo coração'*. E lá no último verso, ele diz: *'quem um dia irá dizer que não existe razão nas coisas feitas pelo coração'*. Então, há um questionamento, uma questão da atividade que trata exatamente disso. (IA1) [instrutor] agora vai dar as instruções pra que vocês possam acessar a atividade com base na música.(PA2)

Nos exemplos (1) e (2), podemos notar que há eventos de oralidade para estimular os eventos de

leitura que poderiam proporcionar multiletramentos e letramentos digital e literário nos alunos, mas há um condicionamento a formas tradicionais de ensino que não contribuem para que esses letramentos se efetivem. A limitação da abordagem dos gêneros literários e dos recursos tecnológicos disponibilizados nos faz perceber a concentração na modalidade escrita, mais precisamente nos textos escritos e em atividades reducionistas da escrita, como a cópia e localização de informações, propostas pela professora da aula1 (PA1). Quanto ao professor da aula 2 (PA2), verificamos a subutilização dos recursos tecnológicos.

Dando prosseguimento à análise, podemos ver que o letramento digital resume-se ao acesso a *sites*. A atividade de pesquisa demandada não necessitaria dos recursos, porque percebemos que não são contempladas as linguagens evocadas pelos gêneros e pelos recursos digitais, reduzindo, ou mesmo impossibilitados, os letramentos.

O papel do instrutor (IA1 e IA2), nessas aulas, não aumenta o potencial letramento digital e o eventual letramento literário, porque, conforme veremos, limita-se a utilizar os recursos digitais como suportes para o texto escrito:

(3) Atenção aqui! *A professora anotou o link completo*. Se você pesquisar direto no navegador, vai aparecer o site pra ainda pesquisar o autor. Então, ela já deu o link completo para ir direto ao autor da aula. Sigam o link, *que vocês não vão ter o trabalho de pesquisar*, é o endereço tal e qual tem no caderno.(IA1)

(4) Olha, *aí na linha do Google*. Por sinal, vocês que não estão no Google, volta pro Google e fecha isso aí. Certo? Bota aí “web educacional”. Pronto, dá um “enter” aí! Clica em cima aí, vai. Clica em cima de “web educacional” [<http://www.webeducacional.com/>]. Quando vocês abrirem, vai abrir aquela telinha amarela ali, tá vendo? “Web educacional”, beleza? Esperar todo mundo abrir aí. Todo mundo

botou na linha de cima? Na linha de cima tem [...] Observem aqui ó, praticamente todo mundo tá na ‘WebQuest’. Lá em cima tem um Menu: introdução, tarefa, processo, avaliação e conclusão. Vocês podem navegar nesse menu aí – introdução – diz o que é a ‘webquest’; tarefa – é o que PA2 quer; processo – é como ela quer que vocês trabalhem e avaliação – é como ela vai avaliar e as conclusões do trabalho. PA2, tai aberto o site pra você. (IA2)

Notemos, com os exemplos acima, como a as ações dos instrutores limitam as possibilidades de que os alunos exerçam os multiletramentos, desenvolvam autonomia, recorram à hipertextualidade aos recursos multimodais para construir os sentidos em suas leituras. Há uma minimização do processo de aquisição dos multiletramentos, porque ao se preocuparem apenas na resolução da avaliação, os professores e instrutores desenvolvem ações que reduzem as possibilidades de favorecimento dos multiletramentos, dos letramentos digital e literário dos alunos.

Acreditamos que essa conduta situa o ensino ao modelo de letramento autônomo, porque a preocupação reside no sucesso da atividade e vincula-se a uma autonomia da modalidade escrita e não vislumbra os contextos que apresentam outras modalidades. Os eventos de leitura poderiam situar-se em atitudes mais hipertextuais e multimodais, mas os professores e instrutores não conseguem se desvencilhar do modelo autônomo de letramento que a sua formação e a escola impõem.

As TIC deveriam ser o espaço para que o modelo ideológico se manifestasse. Espaços em que se construíssem leitores críticos e portadores de letramentos múltiplos, porque os alunos seriam incitados a participar de multiculturas e de múltiplas linguagens. No entanto, o que vemos são condutas que não favorecem os multiletramentos, mesmo reconhecendo ser um avanço atentar para a possibilidade de outras fontes de pesquisa e recursos digitais para essas pesquisas. O que percebemos

ainda são atitudes castradoras, porque esse é o modelo de escola que ainda temos.

O letramento literário (que deveria ser o objetivo do trabalho com os gêneros literários) também fica comprometido com a conduta de professores. Independente do uso ou não das ferramentas digitais, os professores não permitem aos gêneros literários, o respeito a sua natureza estética e lúdica, porque há a prisão ao modelo autônomo que os impede de visualizar como poderiam formar leitores mais críticos se suas condutas de formações de leitores contemplassem os gêneros em toda a sua potencialidade. A sensibilidade para perceber os sentidos veiculados por esses gêneros por si mesmos já seria uma grande contribuição no ensino de língua e nas suas manifestações artísticas.

(5) Terminou? Anotaram as duas estrofes? Gente, todo mundo salva em x. Tem a biografia dele aí. Romantismo... É a expressão da emoção, dos sentimentos. **[Professora corrige alguns cadernos]** Tá ótimo... Já vou, meninas! Oi? Gente, pra quem terminou, tem uns que são mais rápidos, ele (o instrutor) vai anotar agora o blog do colégio, eu vou olhando aí quem terminou. Tá lá o blog da escola (apontando para o projeção na parede). Certo? Quem terminou... Pronto, muito bem. Faltam as duas características do Romantismo. Pessoal, o blog do colégio! (PA1)

(6) Vocês primeiro têm a introdução, que é a apresentação, nós poderíamos até ler. O que tá dizendo aí na introdução? Pessoas de hábitos e maneiras de pensar diferentes podem se apaixonar? O texto a seguir mostra a experiência de um casal formado por pessoas bem diferentes. Ao lado, você tem a letra da música. Você tem a possibilidade de ampliar, pra que você possa ver melhor. Depois de familiarizado com a letra da canção, você vai para o próximo passo. Qual é o próximo passo? Tarefas. As tarefas são 13 questões propostas aí, todas com

base na música. Você vai ler cada uma e vai colocar só respostas no caderno. Vai ter um momento em que nós vamos discutir essas questões. Leiam o que ele tá pedindo. Gente, vocês têm preguiça muito grande de ler. “De marcar?” Não sei, leiam as questões, leiam o que cada uma tá pedindo. (PA2)

Os exemplos (5) e (6) apresentam de forma inquestionável o que estamos a discutir, pois o professor da aula 1 (PA1) centra-se na cópia de trechos e a exploração dos aspectos literários do poema perdem-se na frase “Romantismo... É a expressão da emoção, dos sentimentos.”, todos os demais comentários vão para a necessidade do registro que independe da compreensão de um contexto e de linguagens que permeiam esse contexto, bem como estimular a formação de leitores de gêneros literários. Já o professor da aula 2 (PA2), esse faz todo o percurso de uso das ferramentas digitais e do gênero para reduzi-los a um “Você tem a possibilidade de ampliar, pra que você possa ver melhor.” E, a seguir, apresenta uma sequência de passos para a resolução da tarefa, objetivo maior de todos os esforços.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos, nas aulas analisadas que os eventos de letramentos, cujo conteúdo centrava-se na presença de gêneros literários para o ensino de língua fundiram práticas de letramentos ora centradas na oralidade, ora na escrita e ora na leitura, sendo essas últimas as que mais se manifestaram, porque estavam atreladas ao propósito das aulas em questão.

A seleção dos gêneros literários e dos recursos para sua abordagem poderiam ter favorecido os multiletramentos dos alunos, como também poderiam ter ampliado os letramentos digital e literário. No entanto, não podemos afirmar que houve atendimento aos nossos objetivos de ver como os multiletramentos ocorrem, uma vez que os professores, mesmo fazendo uso de recursos tecnológicos, encontravam-

se presos a modelos de letramentos que não permitia entender se era possível fazer com que houvesse a efetivação alunos desses letramentos.

Acreditamos haver um avanço por parte dos professores ao vislumbrarem que o uso de computadores é uma prática bastante salutar para o desenvolvimento de suas aulas e, conseqüentemente de suas práticas pedagógicas, mas também apontamos uma discussão urgente dos modelos de letramentos, porque o modelo autônomo não os permite vislumbrar o potencial do uso dos recursos digitais. Insistimos que somente teremos os professores como agentes de letramentos quando eles forem formados para atuar como tal.

E isso vai além das TIC na formatação de suas aulas, porque precisam entender que os leitores que estão a formar devem desenvolver habilidades de autonomia diante do uso da escrita. São habilidades para produzir e compreender textos de quaisquer gêneros, incluindo os literários, implicam compreender que os eventos em que se materializam as aulas precisam ser espaços para eventos de letramentos, aqueles em que se desenvolvam práticas de letramentos mediadas por textos multimidiáticos, multiculturais, multimodais, uma vez que nos encontramos no mundo com essas demandas. Esses eventos e práticas devem induzir aos multiletramentos.

Não cabem mais práticas reducionistas de ensino da língua. As linguagens devem entrar na sala de aula, constituindo-as e não mais como adornos para legitimar modelos ultrapassados de condutas com a escrita. É preciso fazer com que os alunos compreendam que as produções são multimidiáticas, ou seja, é preciso falar em integrar de outras mídias à escrita. Entretanto, os professores devem compreender antes o que significam essas mudanças para que possam ensinar como vários letramentos e tradições culturais combinam modalidades semióticas diferentes na construção de significados.

Para isso, não se deve atrelar o ensino a “fórmulas” impostas pelo modelo do livro didático e continuar trabalhando a literatura “empurrando-a” para

questões menores. É importante para o professor de língua portuguesa definir quais são seus objetivos ao deparar-se com os gêneros discursivos como objeto de ensino. A justa compreensão das particularidades em que se encontram envolvidos e as práticas de letramentos que são mobilizadas durante o processo de ensino com preocupações mais funcionais, atuando para favorecer a apropriação de práticas que envolvam os diferentes contextos dos aprendizes, compreendendo as peculiaridades dos distintos eventos, inclusive os mediados pelas tecnologias e pelos gêneros digitais, provocando e proporcionando os multiletramentos.

## Referências

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1953] 2010, p. 261-270.
- BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. H. R. (org.) **Prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 127-148.
- BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies: reading and writing in context**. London: Routledge, 2000.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. Ensino fundamental**. 3ª ed. Brasília: MEC/SEMTEC, [1998]2001.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais + de Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12598:publicacoes&catid=195:seb-educacao-basica](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12598:publicacoes&catid=195:seb-educacao-basica) > acessado em 24 de maio de 2010.
- COSTA, N. B. da. As letras e a letra: o gênero canção a mídia literária. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.) **Gêneros discursivos e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 117-134
- KLEIMAN, Â. ; MATENCIO, M. de L. M. (Orgs.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- LEMKE, J. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. Revista Trabalhos em linguística aplicada, n. 49(2).p. 455-479. Campinas: IEL/ UNICAMP, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf> Acesso em 05/09/2012.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.
- PAULINO, G. Saramago na pedagogia: leitura literária e seu uso docente. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G.T. **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.p. 404-416
- PINHEIRO, J. H. Abordagem do Poema: Roteiro de um Desencontro. IN: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M.A. (orgs). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002. p. 62-74.
- ROJO, R. H. R. (org.). Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- \_\_\_\_\_; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- STREET, B.V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: University Cambridge, 1984.
- \_\_\_\_\_. Cross-Cultural Approaches to Literacy : Cambridge Studies in Oral and Literate Culture. Cambridge:University Press, 1993.
- \_\_\_\_\_. What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. In: **Current Issues in Comparative Education**, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.



## gt formação de professores e uso de ferramentas digitais

# INFORMÁTICA EDUCATIVA: a relação professor / aluno

Aureliana Lopes de Lacerda Tavares  
Universidade Federal de Pernambuco

Karla Meneses Farias  
Universidade Federal de Pernambuco

Tiago José da Silva  
Universidade Federal de Pernambuco

### RESUMO

Reflete sobre a importância do uso da informática na educação, como produto das transformações ocorridas na sociedade e das constantes inovações nas tecnologias da informação. Essas transformações acarretaram mudanças em vários segmentos, e na educação não foi diferente, uma vez que se tornaram inevitáveis os usos de computadores, internet e outros aplicativos em sala de aula. Questiona-se sobre as implicações do uso dessas tecnologias e sobre a maneira como estas podem ser utilizadas na prática pedagógica, buscando um repensar do papel da escola nesse contexto. Dessa forma, a pesquisa em questão buscou respostas a esses questionamentos através de análise de uso dos *tablets* em sala de aula por alunos de escolas públicas estaduais na cidade de Recife-PE. Esta análise deu-se pela aplicação de um questionário que evidenciou os anseios dos profissionais da educação assim como os do alunado. Pretende-se possibilitar uma reflexão acerca de uma nova perspectiva didática, a fim de que os professores lance mão das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC's) com apropriação, possibilitando aulas mais atraentes para os alunos.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A dinâmica política, econômica e social, norteia a sociedade, e porventura, ocasiona modificações de concepções e conceitos, provocando transformações em todos esses setores. Com o surgimento e uso intensivo das Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs, essa dinâmica se altera e implica

mudanças em muitos saberes como o da educação. Essas tecnologias estão sendo aplicadas nessa área através da utilização da informática na escola. Essa prática tem se tornado cada vez mais frequente e significativa, pois tem permitido a criação de várias experiências de aprendizagem em sala de aula.

A informática educativa objetiva o uso do computador como recurso didático na prática

pedagógica, buscando o incentivo tanto do aluno quanto do professor na descoberta e construção do conhecimento. No entanto, essa parceria entre tecnologia e educação ainda traz muitas desconfiças e de certa forma ainda está longe de ser concretizada. Dessa forma, faz-se necessário questionar sobre as implicações dessas tecnologias e sobre as formas como estas poderão ser utilizadas na prática pedagógica, buscando um repensar no papel da escola e na efetivação do seu papel no estímulo à criticidade de seus alunos.

É sabido que esses recursos podem oferecer no futuro um bom retorno, pois o desenvolvimento da educação é um investimento contínuo e resultados costumam aparecer em longo prazo. Nesse sentido, é preciso investir na capacitação dos professores para lidarem com essas tecnologias e encontrar meios para atrair os alunos a permanecerem nas escolas. É a educação que torna possível adquirir conhecimento, aprender e compartilhar “outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática, educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1997, p. 61).

Repensar o papel da escola à luz das tecnologias, assim como tentar perceber de que forma educandos e educadores podem lidar com o uso da informática em sua prática diária, torna-se cada vez mais pertinente. As novas mídias, como o computador, a internet e mais recentemente os *tablets*, já fazem parte do contexto escolar. O que ainda, muitas vezes, não faz parte do âmbito escolar é a discussão, o debate sobre de que forma estas ferramentas podem vir agregar valor e significado ao que é dado a aprender e a ensinar, seja por professores ou alunos.

Em 2011 o Governo do estado de Pernambuco criou o Programa Aluno Conectado onde objetiva a distribuição de *tablets* para todos os alunos do 2º e 3º ano do Ensino Médio das escolas estaduais. A distribuição desse equipamento visa, entre outras coisas, a redução da evasão escolar e a inclusão digital desses alunos. Os *tablets* são computadores portáteis

de fácil manuseio e trazem desafios complexos aos educadores e educandos. Nesse contexto, o artigo apresentado tem como objetivo analisar o uso dessa ferramenta na mediação pedagógica. A pesquisa foi aplicada em uma escola estadual na cidade de Recife que já está utilizando esse recurso desde o início do semestre de 2012.

A análise ocorreu pela aplicação de um questionário que evidenciou os anseios dos profissionais da educação assim como os do alunado. Pretende-se possibilitar uma reflexão acerca de uma nova perspectiva didática, a fim de que os professores lance mão dessa tecnologia com apropriação, possibilitando aulas mais atraentes para os alunos.

## 1. AS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

É inquestionável que as tecnologias vêm afetando sobretudo a educação ao longo dos tempos e têm papel primordial na promoção de uma educação inovadora e de qualidade. No entanto, é preciso cautela no uso do termo tecnologia, pois seu conceito é amplo e pode ocasionar ambiguidades dependendo do contexto em que está sendo usado. Na educação, esse termo está diretamente ligado aos recursos pedagógicos utilizados no auxílio à prática pedagógica e “ajudam a encontrar o que está consolidado e a organizar o que está confuso, caótico, disperso” (MORAN, 2008). Envolve pessoas e máquinas na mediação do conhecimento e da informação.

A introdução de computadores na educação gerou mudanças importantes na forma de perceber e olhar o meio a volta da sociedade. Gerou a necessidade de uma maior reflexão acerca do seu uso e da real utilidade desta mídia.

É preciso compreender que o uso de tecnologias na educação, deve ser visto como sendo uma necessidade eminente, tendo em vista a conjuntura atual, onde não se pode mais pensar na educação, sem pensar nas TIC's, e no que estas interferem. A escola, no atual contexto da sociedade da informação, tem por objetivo propiciar aos seus educandos o

ensino que lhes possibilitem estar em sintonia com as competências e habilidades que são exigidas pelo mercado de trabalho, assim como as questões éticas e sociais. Sendo papel da escola criar mecanismos que viabilizem esse objetivo.

## 1.1 Informática Educativa

A informática Educativa propõe o uso dos computadores e da internet como recurso metodológico, que pode nortear e auxiliar o processo de ensino-aprendizagem. O uso das TIC's no âmbito escolar acarreta mudanças nos paradigmas existentes, onde o professor, o aluno, e as tecnologias devem interagir de forma a fomentar e porventura, possibilitar a aprendizagem, a construção de conhecimentos. Onde a figura do professor deve ser vista como a de um mediador, facilitador, e não a visão de que o aluno é tábua rasa e que o professor é o possuidor do conhecimento a ser transmitido. A aprendizagem deve ser vista como uma via de mão dupla, onde o aluno e o professor aprendem e constroem o conhecimento.

O uso da informática deve representar um elo que tem como fim viabilizar o processo de aprendizagem, possibilitando que a relação dos professores com os alunos possa ser a melhor possível, no que tange ao ensino-aprendizagem. A Informática Educativa concebe o uso das novas mídias, como forma de “assegurar uma integração com os procedimentos que colaborem na melhoria dos processos mentais do aluno, para tentar evitar os problemas de aprendizagem” (PEREIRA; PEREIRA; CARRÃO, 2006).

Para que de fato a Informática Educativa seja inserida na escola, esta precisa estar fundamentada em um projeto político pedagógico, contando com a participação de alunos, professores, técnicos, pais, em fim, toda a comunidade escolar. Possibilitando que esta possa ser discutida, explicitada e compreendida por todos os membros envolvidos. Sendo compreendida em sua plenitude, a informática educativa poderá ser utilizada para auxiliar o processo de desenvolvimento

cognitivo e sócio-afetivo dos indivíduos.

Nessa perspectiva podemos salientar que as tecnologias inteligentes, termo cunhado por Pierre Lévy, possuem um papel fundamental no processo desse novo paradigma que é a Informática Educativa. O uso das TIC's na Educação esclarece:

Desempenham um papel fundamental nos processos cognitivos, mesmo nos mais cotidianos; para perceber isto, basta pensar no lugar ocupado pela escrita nas sociedades desenvolvidas contemporâneas. Estas tecnologias estruturam profundamente nosso uso das faculdades de percepção, de manipulação e de imaginação. (LÉVY, 1993, p. 160).

A rede mundial de computadores em particular, a internet, por ser vista como sendo uma das tecnologias inteligentes, representa de significativa importância para a educação, justificando o estudo em questão. Conforme o que foi dito vivenciamos uma sociedade onde o domínio desta tecnologia é essencial para o desenvolvimento e inserção no novo mundo de saberes baseado na informação e comunicação.

## 2. ALUNO CONECTADO, PROFESSOR DESCONECTADO

Nesse novo cenário educacional o ensino deve estar fundamentado na busca pela efetiva inclusão dos alunos no processo de construção do seu conhecimento. Para que estes possam vir a extrair significados e sentidos inerentes a aprendizagem, efetivando assim a sua inserção social. Porém, para que isso ocorra os professores e demais personagens que compõem o ambiente escolar, devem ser incluídos e letrados digitalmente para que desta forma possam ser elos fundadores, para que as escolas sejam promotoras de uma educação contextualizada com as novas formas de ensino-aprendizagem.

Há a necessidade de professores operarem comunicativamente com os novos recursos tecnológicos, para que de fato estes possam se familiarizar-se com a informática, e, assim, usufruir

toda a sua dimensão pedagógica, e porventura, social. Esses profissionais se vêem na atualidade envoltos em novos espaços de leitura e escrita e ambientes nunca antes imaginados. Lévy (1999, p 158) diz que se deve construir novos modelos de espaço dos conhecimentos, e que estes modelos precisam ser emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se organizando de acordo com seus objetivos ou contextos.

Não se pode mais ignorar que as novas ferramentas tecnológicas possibilitaram alterações significativas na forma de ver e perceber o meio em volta da sociedade. Com isso surge a necessidade de repensar a questão dos desafios digitais com relação a alunos, professores, no ambiente virtual e na sala de aula.

Essas transformações se refletem, também, nas alterações sociais e culturais, posto que, quando uma nova forma de comunicação, interação aparece na sociedade, por exemplo, torna-se imprescindível que esta seja conhecida, para que dessa forma ela possa vir a ser aceita e utilizada em sua plenitude. Ainda existem muitos pontos de divergência, a respeito da sua utilização e possibilidades proporcionadas por esse tipo de mídia.

Algumas escolas públicas e a maioria das escolas privadas, na busca por introduzir a informática na educação, criaram espaços/laboratórios de informática, onde são proporcionados conhecimentos básicos acerca do uso do computador e da internet, mas se restringem a isso. Não havendo um projeto político pedagógico que insira o uso da tecnologia no ensino das disciplinas como: matemática, português, história dentre outras e, assim, a relação da escola com a informática acaba por ser restritiva e não produz de fato uma inclusão de todas as dimensões dessa mídia para o processo ensino/aprendizagem.

A pesquisa escolar ainda é uma das grandes deficiências da educação, pois alunos e professores possuem ideias preconcebidas sobre a sua utilização e acabam por não perceber o ambiente da internet, como sendo um espaço pedagógico, portanto, deixam de lado novas fontes de informação e conhecimento; assim o acesso às informações

acaba por ser baseada no uso de livros didáticos e paradidáticos, sendo, portanto, uma formação moldada e restritiva. (ARAÚJO, 2007)

Essa falta de conhecimento a cerca da existência destes ambientes se deve, em parte, à ausência de uma educação continuada; à sobrecarga de trabalho dos professores que não propicia o tempo hábil para o planejamento de aulas que fomentem o uso desta mídia, à falta de políticas públicas, conforme explicitado anteriormente, ou mesmo à questão de recursos financeiros e humanos.

Antes mesmo que a escola tenha dado conta de lidar com o novo paradigma de ensino intermediado (...) a internet vem, avassaladora, num comboio carregado de novidades e desafios que estão bem longe do alcance de muitos professores de ensino fundamental e médio. Em decorrência disso, a escola não pode ficar à margem da história ou, melhor dizendo, precisa construir a sua história absorvendo novos conhecimentos e novas tecnologias e valendo-se deles para promover um ensino-aprendizagem contextualizado. (ARAÚJO, 2007, p.02)

O acesso às novas formas de interação deve ser salientado, posto que esse novo conceito de educação voltada para o desenvolvimento não apenas cognitivo, mas também social é essencial, pois permite aos indivíduos tomarem consciência de suas possibilidades. Ou seja, uma educação que não tenha como foco o contexto social acaba por não atingir a sua função essencial que é propiciar a todos os indivíduos a liberdade de pensamento, de juízo, de criatividade, de sentimentos, de construção de significados e sentidos, dentre outros aspectos que poderiam ser elencados aos supracitados.

## 2.1 Programa Aluno Conectado

Existe uma supervalorização da informação e do conhecimento como formas de desenvolvimento social, e sendo assim, “não é possível pensar na formação de um cidadão crítico a margem do saber

científico” (BRASIL, 1997, p.21). Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares atuais têm a preocupação de utilizar as tecnologias da informação na educação brasileira, visto as grandes transformações que ocorrem em virtude dessas tecnologias.

Com esse intuito, o Governo do estado de Pernambuco criou o Programa Aluno Conectado que objetiva “promover a maior inclusão digital dos alunos, aliando a tecnologia às ferramentas pedagógicas já existentes, como caderno e livro”. O programa beneficiará até 156 mil alunos do 2º e 3º ano do Ensino Médio das escolas estaduais com um *tablet* (computador portátil). Até o momento já foram contemplados mais de 25 mil alunos de escolas que participam do Pacto pela Educação e outras com boa infraestrutura. A distribuição deverá ser concluída até o fim do ano letivo de 2012.

Cada aluno recebe do governo, em regime de empréstimo, um *Intel Classmate* PC versão *tablet*. Os aparelhos vêm com 14 aplicativos instalados que servirão como ferramentas de aprendizagem em diversas áreas do conhecimento. Os professores da rede pública serão capacitados pela Intel para dominarem os novos recursos.

Os alunos que receberem os *tablets* assinarão um termo de responsabilidade devendo essas ferramentas serem devolvidas no término do ano letivo. No caso de aprovação, os alunos do 3º ano do Ensino Médio serão “presenteados” com os seus *tablets* e assinarão um termo de cessão permanente. O Governo também pretende instalar em cada computador um dispositivo antifurto, onde será possível a localização do equipamento e em caso de furto ou “má utilização” o mesmo será inutilizado.

Os professores também receberão um *tablet* do Governo e ainda serão capacitados pela Intel para que possam utilizar o equipamento como um meio de apoio pedagógico. As escolas também ganharão com o programa, pois terão conexão *wi-fi* e todas as salas de aula contarão com *um data show*.

Os professores precisam estar antenados com as tecnologias posto que elas já fazem parte do

cotidiano dos indivíduos e da educação. Assim para Machado (2003 apud CARRÃO, 2006, p. 130)

Uma forte e bem orientada formação no domínio das TICs (**não tecnicista, mas sim visando aspectos de aplicação pedagógica**) pode ser não só uma excelente ferramenta, mas também uma ótima estratégia de introdução de mudanças e inovações no sistema de ensino. (grifo nosso).

O uso dos computadores e da internet vem somar às diversas atividades da prática educativa. É neste ambiente que se situa a informática educativa, porque visa auxiliar, aperfeiçoar as práticas de ensino-aprendizagem, sendo, portanto, um meio para novos conhecimentos no espaço escolar.

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa que é de cunho exploratório buscou a compreensão do tema estudado através de levantamento bibliográfico e revisão teórica. Os atores da pesquisa foram 42 alunos e 12 professores das turmas de 2º e 3º ano do Ensino Médio de uma escola estadual da periferia de Recife –PE. Foram aplicados questionários com o propósito de extrair destes informações que pudessem corroborar com a reflexão relativa ao uso dos *tablets* em sala de aula. Os questionários semiestruturados tinham 6 questões para os alunos e 8 para os professores. Os resultados servirão para uma reflexão de como alguns sujeitos da educação se comportam diante de tal ferramenta.

#### 3.1 Análise dos resultados - professores

Indagando os professores sobre se estes tinham uma percepção do que seria Informática Educativa, a resposta se deu de forma unívoca de que se trata do uso da tecnologia na sala de aula para a dicotomia ensino/aprendizagem, ou seja, todos sabem o objetivo da Informática Educativa, pode-se inferir que esse profissional não está alheio às evoluções tecnológicas que dão suporte ao ambiente escolar.

A segunda pergunta foi “O que os alunos aprendem com o uso da Informática na Educação?”, as respostas apontaram para uma maior interação entre professor – aluno e aluno – aluno. A internet, dentro desse contexto, foi vista como uma imensa biblioteca que amplia e dá acesso rápido ao conhecimento. Alguns professores especificam a resposta de acordo com sua área de conhecimento quando se tem resposta como “aprende os métodos e as formas”, de forma que se observa que alguns já estão aplicando as ferramentas tecnológicas ao conteúdo de sua disciplina. Foram apontadas algumas ações advindas do uso da Informática Educativa como entrar em contato com o mundo externo a sua comunidade, criar hábito de ver notícias e fazer pesquisas. Outros professores apontaram para uma aprendizagem na parte motora, no manuseio dos aparelhos e na parte intelectual. Isso mostra que as percepções quanto à aprendizagem dos alunos variam de professor para professor.

A terceira e sétima questões foram muito parecidas, de forma que as respostas das duas serão expostas nesse parágrafo. A primeira questionava “Que mudanças você observa na aprendizagem dos alunos que utilizam os computadores na escola?”, já a segunda indagava “Que vantagens os alunos têm em suas aprendizagens a partir das propostas educativas que desenvolvem com suporte da Informática Educativa?”. Alguns docentes viram que houve um interesse maior dos alunos em utilizar os computadores em sala, de forma que estavam mais preparados para lidar com as novidades, tinham interpretações mais coerentes em relação a alguma problemática exposta na aula. Contudo, outros apontaram problemas como à dispersão por parte da maioria dos alunos quanto ao uso dos *tablets*. Percebe-se que nesse último caso os alunos precisam se adequar aos horários das aulas, evitando as reclamações de alguns professores referentes aos jogos e conversas *online* em horas inapropriadas.

A quarta pergunta pedia aos mestres às

contribuições que o computador poderia dar para a “formação crítica cidadã” dos alunos. Alguns professores se mostraram pessimistas ao dizer que os alunos só queriam ouvir música e conversar *online*. Já outros viam o computador como ferramenta que trazia nova visão para aprendizagem, de maneira que contribuía para a formação crítica dos alunos que possibilitava o acesso às variedades de conhecimentos existentes na rede.

A quinta questão tenta ver se o conteúdo que é trabalhado com suporte da Informática Educativa atinge o seu objetivo proposto a partir de exemplos dados pelos professores. No que foi observado, poucos conteúdos são trabalhados com o uso das novas ferramentas tecnológicas. Esse é um ponto que deve ser observado. Seria possível, com a diversidade de informações disseminadas na rede, haver conteúdo que não se possa trabalhar usando as ferramentas tecnológicas? Lembrando que essas tecnologias não se referem tão somente à internet e ao computador.

Indagou-se, também, que propostas eram implementadas na escola com o suporte da Informática Educativa. As respostas mostraram a insatisfação do professorado, quando alegam que não há treinamentos para os docentes que não têm conhecimento de informática, é necessário também investir no professor. Pelo que foi visto nas respostas, a palavra-chave pode se dizer que seria *incentivo*, pois até os professores que mexem com as ferramentas alegam que assim o fazem porque buscam esses conhecimentos independentemente.

Por fim, questionou-se que ferramentas ou programas educativos são inseridos no processo de desenvolvimento das aulas. Os professores fazem uso de ferramentas de apresentação de *slides*, videoaulas, filmes, criador de gráficos, de textos, exibidor de imagens, jogos educativos, simulador de experimentos, dicionários *online*. A capacitação do profissional para o uso de tecnologias na sala de aula aumentaria esse pequeno mundo de ferramentas tecnológicas em que os professores estão inseridos.

### 3.2 Análise dos resultados - Alunos

A primeira pergunta feita aos alunos foi “O que você aprende quando utiliza o computador em sala de aula?”. As respostas vão coincidir com algumas respostas dos professores referentes às questões 3 e 7. Alguns alunos dizem que não utilizam o computador em sala de aula, outros dizem que não aprendem nada de interessante, pois a escola não possui estrutura suficiente para o uso de tecnologias de informática. Entretanto, muitos apontam que com o uso do computador em sala de aula, eles testam gráficos, assistem vídeos referentes aos conteúdos ministrados pelos professores, fazem sínteses de conteúdo. Uma resposta chama muito a atenção, “o computador tem muitas informações que o professor não sabe”, isso mostra a visão que alguns alunos têm do professor frente a essa ferramenta tecnológica.

A segunda indagação foi se ele (aluno) observa alguma vantagem em sua aprendizagem quando utiliza a Informática Educativa (computadores, internet, mídias diversas) e quais exemplos poderiam dar. Com exceção de dois alunos, todos responderam que viam vantagens na aprendizagem tais como acesso rápido e fácil a diversas informações, aulas mais interessantes, diversas opiniões sobre um mesmo assunto. Contudo alguns apontaram que alguns colegas não usam o computador para estudar e sim jogar e ver vídeos que não condizem com a aula. Nessa última percepção, ver-se que é também necessário preparar o aluno para o uso das ferramentas.

No Gráfico 1, questiona-se a frequência de acesso à internet por parte dos alunos. Observa-se que a maioria tem acesso diariamente e que 5 alunos dos 42 não têm acesso à rede mundial de computadores, é preciso, além de fornecer as ferramentas, possibilitar o acesso à rede. Logo após, veio a questão sobre o tipo de assunto que os interessavam na internet. As redes sociais foram apontadas por todos, assim como mensagens instantâneas (*online*), jogos e vídeos. Mas também foram indicados assuntos da

atualidade, pesquisas escolares, documentários educativos, filmes e rádio *onlines*, política e assuntos esportivos. Ainda houve respostas como segurança da informação, engenharia social e TI (tecnologia da informação) e *download* de *softwares*, o que se faz pensar que há alunos que estão estudando tecnologia de informática.

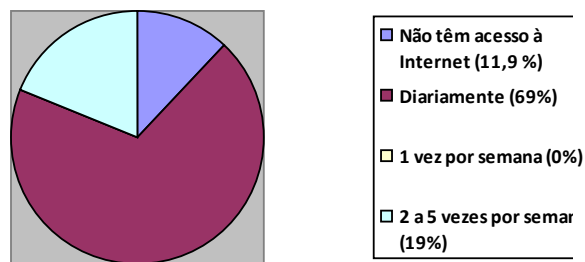


Gráfico 1: Frequência de acesso à internet pelos alunos

No Gráfico 2, que representa as respostas da quinta questão feita aos alunos, “Os professores atende as suas expectativas quanto ao uso das ferramentas tecnológicas?”. As respostas atentam para uma maioria (52,3 %) que às vezes se sentem satisfeita com o uso das tecnologias pelos professores, contra uma porcentagem de 40,4% que não se sentem satisfeita, apenas 7,1% responderam que se sentem satisfeitos. Isso mostra que os professores precisam conquistar esses alunos com uso das ferramentas tecnológicas, para que suas aulas se tornem mais atrativa.



Gráfico 2: Satisfação dos alunos quanto ao uso da Informática Educativa pelos Professores

Por fim, a última pergunta foi relacionada a sugestões que os alunos dariam aos professores no uso das

ferramentas tecnológicas. As respostas concerniam à especialização dos professores, que esses não esperassem só o Governo para tal ação. Relatam também que aulas fossem mais atrativas por meio dos recursos tecnológicos. Percebe-se que os alunos estão com uma visão mais crítica quanto à educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias de informação são elementos novos na educação, onde podem e têm a possibilidade de auxiliar na prática de sala de aula. Bastando para isso, que haja a vontade de professores e alunos, assim como políticas públicas que viabilizem essa ação, seja no tangente à questão financeira, de suporte e de capacitação dos membros envolvidos nesse processo que é paulatino, e que se faz necessário.

Reintegramos que com o uso da TIC's, professores e alunos terão mais um meio para viabilizar o

processo de ensino-aprendizagem, onde esta nova mídia amplia o leque de possibilidade no que concerne a metodologias a serem utilizadas em sala de aula, assim como amplia as fontes de informação e conhecimento, possibilitando assim repensar até mesmo a forma de ensinar e aprender, posto que, por exemplo *chats*, fóruns, *blogs* podem ser vistos e utilizados como extensões da sala de aula.

No que concerne ao computador e a internet estes estão presentes em todos os segmentos da sociedade, assim o domínio e entendimento destes são essenciais para que haja a inclusão dos indivíduos nesse novo espaço que é o *ciberespaço*. Portanto, os conhecimentos que devem ser adquiridos em sala de aula devem propiciar aos alunos galgar novos níveis de aprendizagem, sendo o acesso a informação, ao conhecimento, a informática, necessários e imprescindíveis para que estes níveis de aprendizagem sejam alcançados.

## Referências

- ARAÚJO, J. C. (Org.). **internet & Ensino**: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1.ª a 4.ª séries)**. Volumes 1 a 10. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>> Acesso em 14 ago. 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- MORAN, José Manuel. Como utilizar a internet na educação. **Ciência da Informação**, v. 26, n. 2, Brasília, Maio/Ago., 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0100-19651997000200006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0100-19651997000200006&script=sci_arttext)>. Acesso em: 27 Jul. 2012
- LÉVI. Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999. 260 p.
- PEREIRA, Regina Coeli Barbosa. PEREIRA, Rosilene de Oliveira. CARRÃO, Eduardo Vítor Miranda. **Informática educativa: professor, aluno e os problemas escolares no ensino-aprendizagem**. Disponível em: <<http://www.ecsbdefesa.com.br/fts/INFOEDU.pdf>>. Acesso em: 27 Jul. 2012



## gt formação de professores e uso de ferramentas digitais

# A relação entre o *feedback* e o tipo de atividade *online*

Lorena Lima Barbosa

Universidade Federal do Ceará

### RESUMO

Entendendo o *feedback* como a *reação à presença ou ausência de alguma ação com o objetivo de avaliar ou pedir avaliação sobre o desempenho no processo de ensino-aprendizagem e de refletir sobre a interação de forma a estimulá-la, controlá-la, ou avaliá-la* (PAIVA, 2003, p. 221), esta pesquisa analisa os tipos de *feedback* fornecidos por tutores para as atividades de fórum e de portfólio, visando verificar se há uma relação entre o tipo de *feedback* fornecido pelos tutores e a natureza das tarefas. O corpus é constituído de comentários feitos por tutores nas atividades de fórum e de portfólio de uma disciplina de compreensão e produção escrita de língua inglesa da Licenciatura Semipresencial em Letras: Inglês da UFC-UAB. Para análise dos dados, foi criada uma categorização baseada nas classificações de *feedback* propostas por Hyland (2001) e Ellis, Lowen e Erlam (2006). Na categorização adotada, o *feedback* é classificado em dois grupos: não-corretivo e corretivo. O *feedback* não-corretivo pode ser de 'esclarecimento', de 'instrução', de 'motivação' e de 'sugestão'. O *feedback* corretivo se subdivide em dois grupos: implícito e explícito. O *feedback* implícito pode ser de dois tipos: 'reformulação' e 'paráfrase'. O *feedback* explícito pode ser de 'conteúdo', de 'precisão linguística' e de 'apresentação'. Os resultados das análises permitem concluir que o *feedback* do tipo não-corretivo, voltado para aspectos interativos e afetivos do processo de aprendizagem, foi mais utilizado no fórum, atividade de natureza mais interativa. Nos portfólios, os tutores utilizaram com maior frequência o *feedback* corretivo. Essas constatações demonstram que a natureza da tarefa pode influenciar o tipo de *feedback* fornecido pelos tutores.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino a distância mediado por computador é uma modalidade que tem se expandido no Brasil nos últimos anos. Somando-se à expansão do ensino a distância no Brasil, há a necessidade de formação de professores qualificados para o ensino de língua inglesa. Devido à grande carga de atividades diárias,

muitos professores não disponibilizam de tempo para se dirigir a uma instituição de ensino e passar parte do seu dia estudando. Para essas pessoas, a modalidade de ensino a distância é uma alternativa para cursar um nível superior.

Por ser uma modalidade relativamente recente no Brasil, o ensino a distância, mais especificamente o ensino de língua estrangeira a distância, é uma

área carente de pesquisas. As pesquisas nessa modalidade de ensino ainda são reduzidas em face aos vários fenômenos que precisam ser estudados para que se possa melhor compreender os processos de ensino e aprendizagem na modalidade a distância. Apesar da semelhança com o modelo presencial de ensino, faz-se necessário analisar os fenômenos que ocorrem dentro da modalidade de ensino a distância a partir da análise de dados oriundos do ambiente virtual. Com o objetivo de verificar se há uma relação entre o tipo de *feedback* fornecido pelos tutores e a natureza da tarefa no ambiente virtual, este estudo analisa os tipos de *feedback* fornecidos por tutores em atividades de fórum e de portfólio.

A importância do *feedback* não está somente no fato dele representar uma resposta ao desenvolvimento do aluno, mas também por apoiar o processo de aprendizagem, gerando no professor interesse pela aprendizagem do aluno e promovendo a motivação do aprendiz. O aluno, ao ver o *feedback*, tem a oportunidade de analisar seus erros e fazer correções, evoluindo no processo de aprendizagem.

Observando os diferentes tipos de atividades presentes no ambiente virtual, surgiu a necessidade de verificar se há uma relação entre o tipo de *feedback* e a natureza da tarefa. Dois tipos de atividades foram selecionados para a análise: o fórum e o portfólio. A escolha dessas atividades se justifica pela natureza diferente de ambas, a primeira tem um aspecto mais interativo e a segunda mais individual, direcionada para a prática do conteúdo estudado nas lições específicas.

O fórum é uma ferramenta usada para discussão de temas relacionados ao conteúdo das aulas. Além disso, por reunir opiniões diversas dos alunos, sendo, portanto, um local favorável ao desenvolvimento de relações dialógicas dentro dos cursos a distância, o fórum pode ser útil para combater o isolamento físico, típico da modalidade de ensino a distância, e para a construção colaborativa do conhecimento, pois, de acordo com Souza (2003), a interação, com a consciência de seus pares, proporciona o despertar da consciência do sujeito. Outro aspecto positivo no fórum

está relacionado ao fato de que o *feedback* que o tutor fornece ao aluno fica exposto e todos têm acesso a ele.

As atividades de portfólio são atividades estabelecidas pelo elaborador/coordenador da disciplina e descritas nas aulas estudadas pelos alunos. O *feedback* que o tutor fornece ao aluno fica disponível no portfólio individual, no qual apenas o dono do portfólio e o tutor têm acesso ao conteúdo e aos comentários feitos. A atividade de portfólio é baseada em uma abordagem por tarefas. Para Ellis (2003a), a tarefa é um plano de trabalho que demanda dos alunos processamento pragmático da língua com o objetivo de atingir um resultado (*outcome*) possível de ser avaliado em relação a veiculação correta do conteúdo proposicional. A tarefa visa à utilização da língua de forma semelhante, direta ou indiretamente, com a língua usada no mundo real.

Com o objetivo de analisar a relação entre o tipo de *feedback* e a natureza da tarefa, esta pesquisa visa contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem de línguas na modalidade a distância. Os resultados deste trabalho podem ajudar os tutores a melhor compreender os diferentes tipos de *feedback* fornecidos em fóruns e portfólios, conseqüentemente, os tutores poderão fornecer *feedback* mais eficaz, considerando seus diferentes aspectos.

## 1. FEEDBACK

Estudos têm demonstrado que o *feedback* é uma das formas mais significantes de ajuda ao aluno (CARROLL & SWAIN, 1993; ELLIS, LOWEN & ERLAM, 2006; GIBBS & SIMPSON, 2004; LYSTER & RANTA, 1997). Gibbs & Simpson (2004) estabelecem algumas funções do *feedback*: corrigir erros, desenvolver compreensão através de explicações, gerar mais aprendizagem, sugerindo estudo de atividades específicas; promover o desenvolvimento de habilidades focadas no uso das estratégias de aprendizagem; promover a metacognição, motivando o aluno a refletir sobre o processo de aprendizagem, motivar o aluno a continuar estudando. Além disso,

os autores acrescentam que o *feedback* deve ser imediato para que o erro possa ser corrigido mais rapidamente possível, evitando a fossilização do erro e inutilidade do *feedback*.

Há muitas definições para *feedback*, porém, a maioria foca apenas o aspecto corretivo, como as definições de Ur (1996) e Ellis (1994). Para Ur (1996, p. 242), *feedback é uma informação que é dada ao aprendiz sobre seu desempenho em uma tarefa de aprendizagem, geralmente com o objetivo de melhorar seu desempenho*. Segundo Ellis (1994), *feedback é uma resposta aos esforços do aprendiz para se comunicar, podendo envolver funções como correção, reconhecimento, pedidos de esclarecimento e pistas metalinguísticas*.

Definir *feedback* focando apenas o aspecto corretivo, limita sua definição, negligenciando outros aspectos que também podem estar envolvidos no fornecimento de *feedback*, como o aspecto interacional e o motivacional. Concordo com Chaudron (1988) ao afirmar que o *feedback* é um fenômeno complexo com diversas funções. Desta forma, acredito que a definição que melhor engloba as múltiplas funções de *feedback* é a definição de Paiva (2003). Segundo a autora *feedback é a reação à presença ou ausência de alguma ação com o objetivo de avaliar ou pedir avaliação sobre o desempenho no processo de ensino-aprendizagem e de refletir sobre a interação de forma a estimulá-la, controlá-la, ou avaliá-la* (PAIVA, 2003, p.221). É essa concepção de *feedback* que é adotada neste trabalho.

Sobre a categorização de *feedback*, há uma variedade de tipologias apresentadas por pesquisadores do assunto. Piaget (1976) refere-se a *feedback* positivo e negativo; Ellis (1994), Lyster & Ranta (1997), Carroll & Swain (1993) falam sobre *feedback* explícito e implícito; Hyland (2001) categorizou *feedback* de acordo com o foco no produto ou no processo de aprendizagem.

Apesar da variedade de categorizações de *feedback*, nenhuma conseguiu abranger os dados coletados para esta pesquisa, por isso foi preciso elaborar uma nova categorização de *feedback*, baseada nas categorias propostas por Hyland (2001) e Ellis, Lowen e Erlam (2006). Desta forma, encontrou-se

dois grupos de *feedback*: não-corretivo e corretivo. O primeiro fornece informações mais gerais, estando, portanto, associado aos aspectos interacionais e afetivos do processo de aprendizagem. Já o *feedback* corretivo, como o próprio nome indica, visa corrigir determinado comportamento julgado inadequado, portanto sua função é mais avaliativa.

A aplicação dessas categorias será feita na seção da análise dos dados, que segue a seção de descrição da pesquisa.

## 2. DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Os fóruns e portfólios analisados pertencem à disciplina Língua Inglesa III B – Compreensão e Produção Escrita da Licenciatura Semipresencial em Letras: Língua Inglesa da UAB/UFC. Escolhi essa disciplina por ser o momento em que os alunos, supostamente, atingem um nível de comunicação em língua inglesa que os permite formular frases mais complexas.

Na disciplina Língua Inglesa III B - Compreensão e Produção Escrita, as aulas virtuais correspondem às unidades. Desta forma, a disciplina está dividida em seis aulas (unidades). Cada aula tem uma atividade de fórum e uma atividade de portfólio, exceto a Aula 06, que só tem atividade de fórum.

Na Licenciatura Semipresencial em Letras: Língua Inglesa da UAB/UFC, tanto alunos como tutores interagem na plataforma virtual de aprendizagem Solar, criada pelo Instituto UFC-Virtual da Universidade Federal do Ceará. O Solar dispõe de várias ferramentas, através das quais o tutor pode auxiliar o aluno na aquisição do conhecimento, por exemplo: fórum, sala de bate-papo, mensagens e portfólio. A coleta de dados desta pesquisa se concentrou apenas nas atividades de fórum e portfólio.

No fórum, o *feedback* que o tutor fornece ao aluno fica exposto e todos têm acesso a ele. Já no portfólio, o *feedback* é individualizado, sendo exibido apenas para o aluno dono do portfólio. Embora a disciplina seja composta de 6 (seis) fóruns e 5 (cinco) portfólios, selecionamos três de cada para a análise dos dados.

Os fóruns e os portfólios escolhidos para análise foram: Fórum 1, Fórum 3, Fórum 5, Portfólio 1, Portfólio 3 e Portfólio 5. Escolhi essas atividades por representarem momentos distintos da evolução dos alunos na disciplina. Fórum 1 e Portfólio 1, por serem as primeiras atividades, correspondem ao período em que o aluno está se familiarizando com a dinâmica da disciplina. Fórum 3 e Portfólio 3 são considerados atividades intermediárias, haja vista que o aluno já estudou o conteúdo de duas aulas. Fórum 5 e Portfólio 5 foram escolhidos por serem as últimas atividades de aula com conteúdo novo, pois a Aula 6 é uma aula de revisão.

Participaram desta pesquisa tutores e alunos da disciplina Língua Inglesa III - B: Compreensão e Produção Escrita durante o semestre de 2011.1, que autorizaram sua participação na pesquisa. É importante esclarecer que, apesar de os sujeitos terem sido informados que fariam parte de uma pesquisa, o real objeto de estudo desta pesquisa não lhes foi informado para evitar respostas e comportamentos tendenciosos.

Foram selecionados três tutores com base em sua experiência de atividade de tutoria: 1 (um) tutor que já tinha exercido tutoria em 08 (oito) ou mais disciplinas; 1 (um) tutor que tinha exercido tutoria em 04 (quatro) disciplinas; e 1 (um) tutor que estava exercendo atividade de tutoria pela primeira vez. Quanto aos alunos, foram convidados a participar desta pesquisa todos os alunos pertencentes às turmas dos três tutores escolhidos, totalizando 43 (quarenta e três) alunos envolvidos. É importante esclarecer que a participação dos tutores e alunos foi voluntária e suas identidades não foram reveladas na análise dos dados, pois tutores e alunos foram codificados e as fotos das imagens capturadas através do *printscreen* foram apagadas.

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa por se tratar de uma pesquisa baseada em observação naturalística, orientada para o processo, não generalizada, sendo a investigação descritiva em relação ao seu objeto de estudo.

### 3 ANÁLISE DOS DADOS

Após uma tentativa inicial de utilização das categorias já existentes de Hyland (2001) e Ellis, Lowen e Erlam (2006) para a análise dos dados, cheguei a conclusão de que apenas a aplicação das categorias já existentes não eram suficientes para análise, uma vez que em alguns momentos as categorias se cruzavam, tornando-se repetitivas, ou não abrangiam todos os dados coletados. Portanto, a partir destas constatações decidi elaborar uma nova categorização, apresentada no Quadro 1.

<i>Feedback</i> não-corretivo	Esclarecimento	
	Instrução	
	Motivação	
	Sugestão	
<i>Feedback</i> corretivo	Implícito	Reformulação
		Paráfrase
	Explícito	Conteúdo
		Precisão Linguística
	Apresentação	

Quadro 1: Tipos de *Feedback*

O Quadro 1 apresenta dois grupos maiores de *feedback*: *feedback* não-corretivo e *feedback* corretivo. O primeiro está associado aos aspectos interacional e afetivo do processo de aprendizagem. Já o segundo tem função avaliativa, pois visa corrigir determinado comportamento julgado inadequado.

Para o *feedback* não-corretivo foram determinadas quatro classificações: 'esclarecimento', 'instrução', 'motivação' e 'sugestão'. O *feedback* de 'esclarecimento' é aquele em que o professor fornece uma explicação adicional, sem valor corretivo, para determinado ponto mencionado pelo aluno em sua postagem ou atividade. O *feedback* de 'instrução' orienta o aluno a respeito de alguma tarefa a ser desenvolvida. O *feedback* de 'motivação' fornece mensagens positivas ao aluno ou propõe questionamentos ou desafios, visando manter a motivação e a participação na

atividade proposta. Já o *feedback* de ‘sugestão’ fornece indicação de material para pesquisa ou de estratégias que visem melhorar a aprendizagem.

Em relação ao *feedback* corretivo, esse foi primeiramente subdividido em dois grupos: 1. *feedback* corretivo implícito, quando não há indicação do erro; 2. *feedback* corretivo explícito, quando há indicação do erro. O *feedback* implícito foi categorizado em: ‘reformulação’ ou ‘paráfrase’. A ‘reformulação’ consiste na refação da mensagem do aluno, substituindo os itens errados pelas formas corretas. A ‘paráfrase’ é a reformulação da mensagem do aluno sem ser necessário utilizar as mesmas palavras usadas por ele.

O *feedback* corretivo explícito pode focar três diferentes aspectos, sendo, assim, categorizado em: ‘conteúdo’, ‘precisão linguística’ ou ‘apresentação’. O *feedback* explícito de ‘conteúdo’ está relacionado ao conteúdo da atividade, se o aluno resolveu a atividade conforme as instruções. O *feedback* explícito de ‘precisão linguística’ relaciona-se à utilização correta das formas linguísticas. O *feedback* de ‘apresentação’ é aquele relacionado ao *layout* da atividade. Com base nas categorias de *feedback* apresentadas, foi possível iniciar a análise dos dados. Vejamos na Tabela 1, os resultados apontados para o fornecimento dos tipos de *feedback* nas atividades de fórum e portfólio.

	Fórum	Portfólio
Feedback	359	1.420
Feedback não-corretivo	198	123
Feedback corretivo	161	1.297

Tabela 1: Tipos de *feedback* fornecidos em fóruns e portfólio

Os resultados apresentados na Tabela 1 demonstram que o fornecimento de *feedback* pode depender da natureza da atividade, uma vez que nas atividades de fórum prevaleceu o fornecimento de *feedback* não-corretivo enquanto que no portfólio houve prevalência de *feedback* corretivo. Assim, é possível concluir que a natureza da tarefa pode influenciar o fornecimento de *feedback*, bem como o processo de aprendizagem.

O *feedback* fornecido no fórum, por ficar exposto

para todos, favorece a aprendizagem colaborativa, ao passo que o *feedback* do portfólio, direcionado a um aluno específico, distancia-se do processo de aprendizagem colaborativa. Além disso, devido à natureza mais interativa do fórum, o uso de *feedback* não-corretivo é mais adequado para motivar a participação do aluno. Já o portfólio, por sua natureza individualizada, é mais propício ao fornecimento de *feedback* corretivo, permitindo ao professor fazer correções mais incisivas, direcionando a atenção do aluno para o erro, indicando que ele precisa reformular o seu conhecimento, adquirir as formas corretas e eliminar as estruturas erradas para que os erros não se fossilizem e prejudiquem sua aquisição linguística.

Em relação especificamente ao *feedback* de natureza não-corretiva, observemos os dados da Tabela 2.

	Fórum	Portfólio
Feedback não-corretivo	198	123
Esclarecimento	39	36
Instrução	29	43
Motivação	118	27
Sugestão	12	17

Tabela 2: Tipos de *feedback* não-corretivo fornecidos em fóruns e portfólio

Os dados apresentados na Tabela 2 mais uma vez apontam que a natureza da atividade pode influenciar o tipo de *feedback* fornecido. Entre os tipos de *feedback* não-corretivo, o de natureza motivacional ocorreu em maior quantidade nos fóruns. Já, o *feedback* de ‘instrução’ foi o que mais se destacou nas atividade de portfólio.

Sobre o *feedback* não-corretivo de ‘motivação’ fornecido nos fóruns, verificou-se que, além de elogios, os tutores também usaram questionamentos e desafios, o que favorece a participação dos alunos. Por outro lado, o fornecimento de *feedback* de ‘motivação’ nas atividades de portfólio, em sua grande parte, foi feito através de elogio.

Destacamos que o *feedback* não-corretivo de ‘motivação’ representado por elogios não

acrescenta muito à aprendizagem do aluno. Portanto, julgamos prudente fornecer o *feedback* de motivação acompanhado de outro tipo de *feedback*, como o de ‘sugestão’, pois mesmo quando o aluno é competente em seu nível linguístico, o tutor sempre pode sugerir novas fontes de pesquisa ou estratégias de aprendizagem que auxiliem o aluno ainda mais na sua progressão no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

A frequência superior de utilização de *feedback* não-corretivo de ‘instrução’ nos portfólios pode ser justificada pela necessidade de direcionar os alunos para a realização da atividade correta, orientando-os a respeito do conteúdo da atividade, estrutura textual, utilização de linguagem adequada, etc. Embora tenhamos verificado o fornecimento desse tipo de *feedback* após a realização da atividade, é importante destacar que antes da realização das tarefas o tutor pode enviar uma mensagem instruindo os alunos sobre os procedimentos da atividade para que esta fique ainda mais clara, evitando, assim, alguns erros que os alunos possam cometer por falta de instrução adequada.

Por fim, vejamos os dados relacionados ao fornecimento de *feedback* corretivo.

	Fórum	Portfólio
<i>Feedback</i> corretivo	39	36
Implícito	54	-
Paráfrase	33	-
Reformulação	21	-
Explícito	107	1297
Conteúdo	89	145
Precisão linguística	13	1136
Apresentação	05	16

Tabela 3: Tipos de *feedback* corretivo fornecidos em fóruns e portfólio

Sobre o *feedback* corretivo, verificamos que o tipo implícito ocorreu apenas nas atividades de fórum. Esse tipo de *feedback*, de fato, é mais adequado às atividades de fórum, pois ele permite a correção dos

erros do aluno, sem expô-lo perante a turma, uma vez que a correção não é feita de maneira direta e incisiva. Todavia, como o portfólio é uma atividade individual, o uso de *feedback* corretivo explícito talvez seja mais adequado por chamar atenção do aluno para o erro, uma vez que o erro é explicitamente indicado.

Em relação ao *feedback* corretivo explícito, ele ocorreu tanto em fóruns quanto portfólio. No entanto, no fórum prevaleceu o *feedback* corretivo explícito de ‘conteúdo’. Acreditamos que a alta ocorrência de *feedback* de ‘conteúdo’ aconteceu devido à natureza mais interativa do fórum. Ao focar a correção mais no conteúdo do que nas formas linguísticas, os tutores prolongam a discussão e evitam a indicação explícita do erro, uma vez que o que é postado no fórum fica exibido para que todos tenham acesso às postagens.

Nos portfólios, o *feedback* corretivo explícito de precisão linguística superou os outros tipos de *feedback* corretivo. A alta frequência de fornecimento de *feedback* de ‘precisão linguística’ para as atividades de portfólio pode ser justificada pela natureza individual e de prática de elementos linguísticos dessa atividade. Por ser uma atividade em que apenas o tutor e o aluno, dono do portfólio, têm acesso, o tutor se sente mais a vontade para fazer correções diretas dos erros linguísticos dos alunos. Destaco que as correções precisam ser realizadas, uma vez que estamos lidando com uma disciplina de aquisição linguística. Contudo, como no fórum o foco é mais a discussão de determinado tema proposto, o uso excessivo de *feedback* corretivo explícito de ‘precisão linguística’ pode causar a inibição da participação do aluno, por isso esse tipo de *feedback* deve ser usado com cautela pelo tutor no ambiente de fórum.

Além da natureza da tarefa, outra possível causa para o uso mais frequente de *feedback* de ‘precisão linguística’ nos portfólios pode ser a ênfase no desenvolvimento da competência gramatical, pois através do *feedback* de ‘precisão linguística’ o aluno recebe informações em relação ao aspecto linguístico e gramatical de suas produções. Assim, o aluno pode direcionar sua atenção para aspectos linguísticos

que precisam ser melhorados no seu desempenho linguística, aperfeiçoando sua competência gramatical.

De modo geral, observou-se que nos fóruns prevaleceu o fornecimento de *feedback* não-corretivo de 'motivação', e nos portfólios prevaleceu o *feedback* corretivo explícito de 'precisão linguística'. Sendo assim, é possível concluir que a natureza da tarefa pode influenciar o tipo de *feedback* fornecido pelos tutores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa objetivamos analisar se há uma relação entre o tipo de *feedback* e a natureza das atividades disponíveis em um ambiente virtual de aprendizagem. Para atingir nosso objetivo, analisamos atividades de fórum e portfólio. Foi verificado que nos fóruns, tarefa de natureza mais interativa, os tutores fizeram uso mais frequente de *feedback* não-corretivo, voltado mais para motivação e incentivo da participação e interação entre os alunos. Como nos fóruns o objetivo é a discussão dos temas propostos, acreditamos que o *feedback* de natureza não-corretiva seja, de fato, o mais adequado para despertar e motivar a participação do aluno, uma vez que o foco não está na correção dos erros cometidos pelos alunos, mas sim no prolongamento da discussão. Através do *feedback* de natureza não-corretiva o tutor se coloca no mesmo nível do aluno, dialogando com ele, comentando suas mensagens sem focar diretamente no erro do aluno, tornando o ambiente do fórum um lugar mais leve e interativo, como uma roda de discussão em sala de aula, na qual o foco não está na correção da fala do aluno, mas no debate do tema proposto.

Contudo, por se tratar de uma disciplina voltada para a aquisição da língua inglesa, o *feedback* corretivo não pode ser ignorado. Ele precisa existir. Não defendo, de forma alguma, a abolição do fornecimento de *feedback* corretivo nas atividades de fórum, ao contrário, acredito que esse tipo de *feedback* deva existir, porém o tutor tem que estar atento para não constranger o aluno no momento da correção do

erro, para que não iniba sua participação em outros momentos do fórum por ser uma atividade coletiva, em que os comentários ficam expostos para todos os integrantes do grupo.

Se o tutor receia reduzir a participação dos alunos devido ao fornecimento de *feedback* corretivo explícito, aponto o *feedback* corretivo implícito para a solução desse problema, pois através desse tipo de *feedback* o tutor fornece correção para os erros dos alunos, sem indicar explicitamente a ocorrência do erro. Ao utilizar *feedback* implícito o tutor pode substituir formas linguísticas inapropriadas por formas corretas na língua alvo, conectando, assim, as formas linguísticas ao sentido nos contextos discursivos.

O momento ideal para o fornecimento de correções mais diretas e explícitas é nas atividades de portfólio, pois elas são individuais e apenas o aluno autor e o tutor têm acesso à atividade realizada e corrigida. As atividades de portfólio, por não objetivarem, em sua maioria, a interação ou discussão de tema, permitem que o tutor sinta maior liberdade para corrigir o aluno de forma direta. O *feedback* corretivo explícito para atividades dessa natureza pode ser considerado o mais adequado, por direcionar a atenção do aluno para o erro, indicando que ele precisa reformular o seu conhecimento, adquirir as formas corretas e eliminar as estruturas erradas para que os erros não se fossilizem e prejudiquem sua aquisição linguística.

Por fim, espero que os resultados deste trabalho possa ajudar os tutores a compreender os diferentes tipos de *feedback* fornecidos em fóruns e portfólios, para que, desta forma, possam escolher o *feedback* mais eficaz e adequado às necessidades dos alunos e à natureza das atividades.

## Referências

- CARROLL, S.; SWAIN, M. Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalizations. In: *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge, v.15, p. 357-386, 1993.
- CHAUDRON, C. *Second language classrooms*. New York: Cambridge University Press, 1988.
- ELLIS, R. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003a.
- \_\_\_\_\_. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- ELLIS, R.; LOEWEN, S.; ERLAM, R. Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. In: *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge, v. 28, p. 339 – 368, 2006. Disponível em: <<http://journals.cambridge.org/action/displayFulltext?type=1&pdfType=1&fid=429518&jid=SLA&volumeld=28&issuelid=02&aid=429517>>. Acesso em: 09 de outubro de 2010.
- GIBBS, G.; SIMPSON, C. Does your assessment support your student's learning?. *Journal of Learning and Teaching in Higher Education*, Reino Unido, v.1, 2004.
- HYLAND, F. Providing Effective Support: investigating feedback to distance language learners. *Open Learning: the Journal of Open and Distance Learning*, London, v.16, n.3, p. 233-247, nov. 2001.
- LYSTER, R.; RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms. In: *Studies in Second Language Acquisition*. v.19, n.1, p.37-66, 1997. Disponível em: <<http://journals.cambridge.org/action/displayFulltext?type=1&pdfType=1&fid=36368&jid=SLA&volumeld=19&issuelid=01&aid=36367>>. Acesso em: 10 de outubro de 2010.
- PAIVA, V. L. M. O. *Feedback* em ambiente virtual. In: LEFFA, V. (org.) *Interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT, p. 219-254, 2003.
- PIAGET, J. *A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- SOUZA, S. J. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, M. T. A.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.
- UR, P. *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.



## gt formação de professores e uso de ferramentas digitais

# O Moodle como ambiente de aprendizagem colaborativa no processo de formação de professores

Louize Lidiane Lima de Moura Câmara  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

### RESUMO

Atualmente, exige-se dos professores e demais profissionais da educação, a utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na escola (PERRENOUD, 2000). Todavia, as políticas públicas educacionais que envolvem o uso desses recursos tecnológicos se concentram, em sua maior parte, na aquisição de *hardwares* e *softwares*, urgindo a necessidade de instrumentalizar esses profissionais para lidar com tais artefatos em sala de aula (BUZATO, 2001; MERCADO, 1999). A fim de atender a essa demanda, articulamos um curso de extensão, o qual promoveu sessões de estudo semipresenciais, focalizando as TIC como ferramentas pedagógicas válidas ao processo de ensino-aprendizagem no cenário contemporâneo. Uma das ferramentas utilizadas para a construção de uma aprendizagem colaborativa, no ciberespaço, foi o ambiente virtual de aprendizagem Moodle. No que diz respeito à metodologia, este estudo filia-se ao campo da Linguística Aplicada, utilizando a abordagem qualitativa e quantitativa, devido a utilização de gráficos e tabelas para melhor visualização dos dados da pesquisa. O *corpus* é composto por verbalizações geradas no Moodle, através de ferramentas como o *chat*, o *fórum de discussão* e os *perfis*, produzidas por 38 professores em formação inicial e continuada, analisadas à luz da etnografia virtual (HINE, 2000). Em razão de este trabalho constituir o recorte de uma pesquisa de mestrado, em andamento, nossas análises preliminares apontam que os alunos da graduação (em formação inicial), membros da geração Y, realizam práticas de letramento digital amplamente, em detrimento dos professores da rede pública (em formação continuada). Observamos ainda que aqueles, na maioria das situações práticas ofertadas pelo curso de extensão, atuaram como pares mais competentes no processo de aprendizagem, oferecendo apoio ou andaimagem (*scaffolding*) a esses, durante o processo de aprendizagem.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este estudo, recorte de uma pesquisa de mestrado<sup>1</sup> em desenvolvimento, tem como tema central o

1- O trabalho de mestrado a que nos referimos é intitulado *Letramento digital e formação docente: estudo etnográfico sobre o uso do computador na cibercultura* e está vinculado ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), sob orientação da Profa. Dra. Maria do Socorro Oliveira (DLET/PPgEL/UFRN).

*letramento digital*. Nesse sentido, seu objeto de estudo é o ambiente virtual de aprendizagem Moodle, haja vista a assunção das modalidades de ensino a distância e semipresencial, resultantes da revolução tecnológica e, conseqüentemente, das transformações sociais impostas ao campo da educação.

A pesquisa objetiva observar, a partir das práticas de letramento digital efetivadas pelos colaboradores da pesquisa, como o Moodle se constitui um ambiente

virtual de aprendizagem colaborativa e como ocorreram as trocas de saberes entre os indivíduos participantes do curso de extensão *Letramentos e tecnologias: ensino de língua portuguesa e demandas da cibercultura*.

A fim de contemplar esses objetivos, lançamos mão da pesquisa quali-quantitativa, de natureza etnográfica-virtual, utilizando os seguintes instrumentos de pesquisa, com a finalidade de triangular os dados gerados: questionário semiestruturado *on line*, chat, fórum de discussão e perfil.

O estudo ancora-se nos estudos de letramento, precisamente, no que compete aos letramentos digitais, bem como nas pesquisas sobre a formação do professor para lidar com a tecnologia em sala de aula, além das teorias sobre aprendizagem colaborativa/em rede no ambiente virtual.

## 1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Considerando a multiplicidade de práticas de letramento bem como a variedade de contextos em que elas ocorrem, grande parte dos pesquisadores, atualmente, considera o letramento um conceito plural – letramentos (KLEIMAN; OLIVEIRA, 2008; OLIVEIRA, 2010a, 2010b).

Na contemporaneidade, o uso social da linguagem mediado por Tecnologias da Informação e Comunicação, por exemplo, implica que reflitamos sobre em um novo letramento: o *digital*. Esse letramento surgiu, principalmente, devido revolução tecnológica e a consequente popularização do computador e da *internet*, a partir da década de 1980.

O conceito de letramento digital tem sido problematizado desde que surgiu na literatura dos estudos do letramento. Conforme explica Buzato (2007, p. 164), isso pode ser justificado pelo fato de o termo, em língua portuguesa, envolver uma gama de letramentos relacionados direta ou indiretamente com as TIC, enquanto que fora do país, onde surgiram as primeiras pesquisas, existe uma maior variedade de termos, haja vista que cada um deles relaciona-se a uma tecnologia ou a um conjunto específico de tecnologias.

Dessa maneira, internacionalmente, temos: *digital literacy, eletronic literacy, computer literacy, media literacy, web literacy, cyberliteracy, hypermedia literacy, information literacy, electracy, multimodal literacy, visual literacy, numeracy*.

É por isso que, há alguns anos, grupos de estudiosos, a exemplo de Lankshear e Knobel (2008), passaram a compreender que os letramentos digitais constituem formas diversas de prática social que emergem, evoluem, transformam-se em novas práticas e, em alguns casos, desaparecem, substituídas por outras. Ou seja, passou-se a entender que o(s) letramento(s) digital(s) são permeados por vários tipos de letramento.

Diante dessa conjuntura socioeconômica imposta pela cibercultura, o professor, uma das figuras centrais do ambiente educacional, é obrigado a rever os métodos e técnicas que balizam suas práticas de ensino, com vistas à modificação de sua postura profissional.

No século XXI, no entanto, não basta o professor ter a competência de integrar as novas tecnologias à sua prática de ensino. Estudiosos como Perrenoud (2000), compreendem que a globalização, acompanhada pela revolução tecnológica e pela agilidade nos processos de comunicação, alavancou a necessidade de os profissionais de diversos campos buscarem qualificação, com vistas à ampliação dessa e de outras competências laborais.

Perrenoud (2000, p. 126) sugere a realização de atividades que se sustentem nos quatro eixos relacionados abaixo, a fim de subsidiar um ensino de qualidade mediado pelas TIC, ei-los:

- Utilizar editores de textos.
- Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino.
- Comunicar-se a distância por meio da telemática.
- Utilizar ferramentas multimídia no ensino.

Na concepção do estudioso, o desenvolvimento de ações associadas a esses eixos permitem “matar dois coelhos com uma só cajadada”: aumentar a

eficácia do ensino e familiarizar os alunos com novas ferramentas informáticas do trabalho intelectual. Ele acrescenta ainda que “a legitimidade e a prioridade concedidas a este último objetivo dependerão dos debates em andamento sobre a formação dos alunos e o desenvolvimento de competências desde a escola de ensino fundamental” (PERRENOUD, 2000, p. 129).

Consonante aos ideais de Perrenoud, outro pesquisador, Silva (2001, p. 102), também assimila que

Se a escola e a universidade não incluem a internet na educação das novas gerações, elas estão na contramão da história, alheias ao espírito do tempo e, criminosamente, produzindo exclusão social ou exclusão da cibercultura. Quando o professor convida o aprendiz a um site ou a um blog, ele não apenas lança mão da nova mídia para potencializar a aprendizagem de um conteúdo curricular, mas contribui pedagogicamente para a inclusão desse educando na cibercultura.

Nessa direção, para conduzir o aluno à inclusão digital, na escola, Silva (2001), aponta que o professor deve ter uma formação bem articulada em que, no final, ele consiga atender a, pelo menos, três exigências da cibercultura. A primeira delas diz respeito ao professor perceber que transitamos da mídia clássica para a mídia *on line*. A segunda exigência é a necessidade de o professor compreender que o hipertexto é um artefato próprio da tecnologia digital. Já a terceira, implica que o professor apreenda a interatividade como mudança fundamental do esquema clássico da comunicação.

Na concepção do pesquisador, na sociedade da informação, migramos de um esquema comunicativo baseado na lógica da distribuição (transmissão) para um esquema baseado na lógica da comunicação (interatividade). Se antes predominava a tríade emissor-mensagem-receptor, em que o professor atuava como transmissor de saberes, na cibercultura, ele age como “um formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho, sistematizador de experiências,

e memória viva de uma educação que, em lugar de prender-se à transmissão, valoriza e possibilita o diálogo e a colaboração” (SILVA, 2001, p. 104).

Alguns pesquisadores, inclusive, atribuem à educação semipresencial essa característica interativa e acreditam que o modelo semipresencial tende a avançar nas próximas décadas, uma vez que implica a redução de custos com a manutenção das estruturas físicas, a ocupação de espaço e as horas-aulas de professores (TOURIÑÁN; GOMES; SOTO; GARCÍA, 2005).

McInerney e Roberts (2004) entendem que a aprendizagem colaborativa é método de aprendizagem que utiliza a interação social como meio de construção do conhecimento. Nessa direção, trabalhar colaborativamente implica trabalhar em grupos para atingir um objetivo comum, respeitando as contribuições de cada um dos indivíduos para o todo.

Os pesquisadores apontam quatro características típicas da colaboração, são elas: (i) o conhecimento é partilhado entre professores e alunos, não se concentra apenas no docente enquanto doador de informações; (ii) a autoridade é compartilhada entre professores e alunos, que estabelecem metas sobre um determinado conteúdo; (iii) os professores atuam como mediadores, incentivando os alunos a aprender a aprender (um dos aspectos mais importantes da aprendizagem colaborativa); e (iv) existem grupos heterogêneos de alunos, fato que contribui para a construção do respeito e da convivência com as diferenças (MCINNERNEY; ROBERTS, 2004).

Essa última característica oportuniza a discussão sobre a aprendizagem construída através de andaimes (*scaffolding*), viabilizada pela interação entre o par mais experiente e menos experiente (VYGOTSKY, 1978; BRUNER, 1985), ou ainda, pelo apoio que os indivíduos mais experientes oferecem aos menos experientes no processo de aquisição do conhecimento. Em uma sala de aula heterogênea, em que contamos com professores em formação inicial e em formação continuada que integram grupos etários distintos, o incentivo à construção desses

andaimas faz-se necessário, uma vez que as trocas entre os indivíduos podem vir a contribuir com o seu desempenho profissional.

## 2. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Este estudo situa-se no âmbito da Linguística Aplicada (doravante LA), campo de estudos que rompe fronteiras de natureza teórica, desenvolvendo-se tanto no contexto de ensino-aprendizagem de línguas (estrangeira e também materna) quanto em quaisquer outros contextos onde surjam questões relativas ao uso da linguagem. Devido a isso, configura-se uma área fecunda e responsável pela emergência de novos campos de investigação interdisciplinar<sup>2</sup>, contribuindo “[...] para o desenvolvimento de teorias linguísticas ou de teorias em outras áreas de investigação” (CAVALCANTI, 1986, p.7).

Moita Lopes (2006, p. 14) acredita que a LA preocupa-se em “[...] criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central”, focalizando problemas com relevância social suficiente para exigir respostas teóricas que tragam benefícios sociais a seus participantes. Pensar a LA sob esse ponto de vista é levar em conta o compromisso dos pesquisadores que se dizem linguistas aplicados com a sociedade (LEFFA, 2001), buscando a resolução de tais problemas.

No Brasil, conforme aponta Menezes *et al.* (2009), as áreas de interesse mais comuns da LA são a Análise do Discurso, a Metodologia de ensino de línguas estrangeiras e a Formação de professores. Contudo, é válido sinalizar a crescente expansão de outros temas de pesquisa em LA como a tecnologia educacional. Nesse sentido, entendemos que a questão referente à utilização do ambiente virtual de aprendizagem Moodle como *locus* de aprendizagem colaborativa no processo de formação de professores configura-se uma discussão social e teoricamente relevante.

2 - Essa perspectiva também é reconhecida como indisciplinar (MOITA LOPES, 1998), antidisciplinar e transgressiva (PENNYCOOK, 2006) ou transdisciplinar (CELANI, 1992).

Além do hibridismo teórico, decorrente da necessidade de explorar variados objetos de estudo com base em diferentes perspectivas de análise, alguns linguistas aplicados sugerem também a adoção de uma abordagem metodológica mestiça (MOITA LOPES, 2004), contemplando, assim, a “[...] complexidade, a discursividade e visões socioconstrucionistas” (MOITA LOPES, 2004, p. 164).

Nunan (1992) afirma que o propósito da pesquisa quali-quantitativa condiz com o objetivo tradicional da triangulação, ou seja, validar conclusões a partir de dados convergentes, gerados através de métodos distintos. Além disso, ele aponta que a pesquisa mista é amplamente utilizada para examinar questões inseridas em contextos sociais ou educacionais complexos, tal como é o que apresentamos neste estudo.

Esta investigação, ao nosso entender, adota a abordagem quali-quantitativa de pesquisa, uma vez que, além de analisamos dados quantitativos delineados em gráficos, para melhor visualização do *corpus*, também lançamos mão de técnicas etnográfico-virtuais para analisar os dados.

Hine (2000), pioneira nessa área, sugere a prática da *Etnografia virtual* (ou ainda netnografia, etnografia por meio da internet, etnografia conectiva, etnografia da rede, etnografia digital e ciberetnografia), sustentada em duas perspectivas complementares: a *internet* como cultura e como artefato cultural.

Conforme explica a pesquisadora, a principal distinção entre as pesquisas etnográficas tradicional e virtual diz respeito à relação espaço-temporal. Se antes o pesquisador situava-se, presencialmente, no espaço e no tempo de uma comunidade específica para descrever sua cultura, na netnografia<sup>3</sup> isso não ocorre, pois o “campo” perde suas características físicas, tornando-se um texto na tela do computador.

No que diz respeito ao contexto, esta pesquisa foi realizada no campo da formação inicial e continuada de professores, tendo como cenário um curso de

3 - O termo “netnografia” é utilizado, por alguns estudiosos, como sinônimo de “etnografia virtual” e diz respeito à etnografia utilizada para investigar comunidades *on-line* (KOZINETS, 1997).

extensão intitulado *Letramentos e tecnologias: ensino de língua portuguesa e demandas da cibercultura*, inserido na modalidade semipresencial de ensino. Colaboraram com a investigação 38 (trinta e oito) professores, sendo 28 (vinte e oito) em formação continuada, 06 (seis) em formação inicial e 04 (quatro) em formação inicial, atuando como tutores do curso supracitado.

O *corpus*, composto por verbalizações dos professores colaboradores, foi gerado através de quatro instrumentos de pesquisa, a saber, questionário semiestruturado *on line*, *chat*, fórum de discussão e perfis, ferramentas disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*. A variedade de instrumentos empregados justifica-se pelo procedimento selecionado para a análise dos dados, a triangulação, que consiste no “[...] uso de diferentes tipos de *corpus*, a partir da mesma situação-alvo de pesquisa, com diferentes métodos, e uma variedade de instrumentos de pesquisa” (CANÇADO, 1994, p. 57).

### 3. ANÁLISE DOS DADOS E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

A pesquisa desenvolveu-se em dois momentos específicos: antes e durante o curso de extensão. Na primeira fase, investigamos quais as práticas de letramento digital dos colaboradores da pesquisa. Para isso, aplicamos junto aos professores um

questionário semiestruturado *on line*, criado na plataforma Google Docs.

Uma primeira informação a ser levada em conta, obtida pelo instrumento, permite-nos afirmar que 100% dos nossos colaboradores sabem usar o computador. Todos eles declaram possuir a máquina em casa bem como acesso à internet banda larga.

No que diz respeito ao que eles costumam fazer em ambiente virtual, construímos o gráfico 01 para melhor visualização dos dados. Conforme pode ser verificado abaixo, dividimos os colaboradores em três categorias distintas: professores em formação continuada, professores em formação inicial e professores em formação inicial atuando como tutores do curso.

As práticas de letramento digital mais recorrentes no cotidiano dos professores em formação continuada são enviar e receber e-mails (100%), consultar e pesquisar (92%), acessar a *internet* ou navegar por diversos *sites* (85%), preparar aulas (78%) e escrever trabalhos acadêmicos (67%).

Seguindo a mesma tendência, os professores em formação inicial e os tutores, também afirmam praticar a leitura e a escrita, em ambiente virtual, quando enviam e recebem e-mails (100%), consultam e pesquisam (100%) e quando navegam por diversos sites ou acessam a *internet* (100%), principalmente.

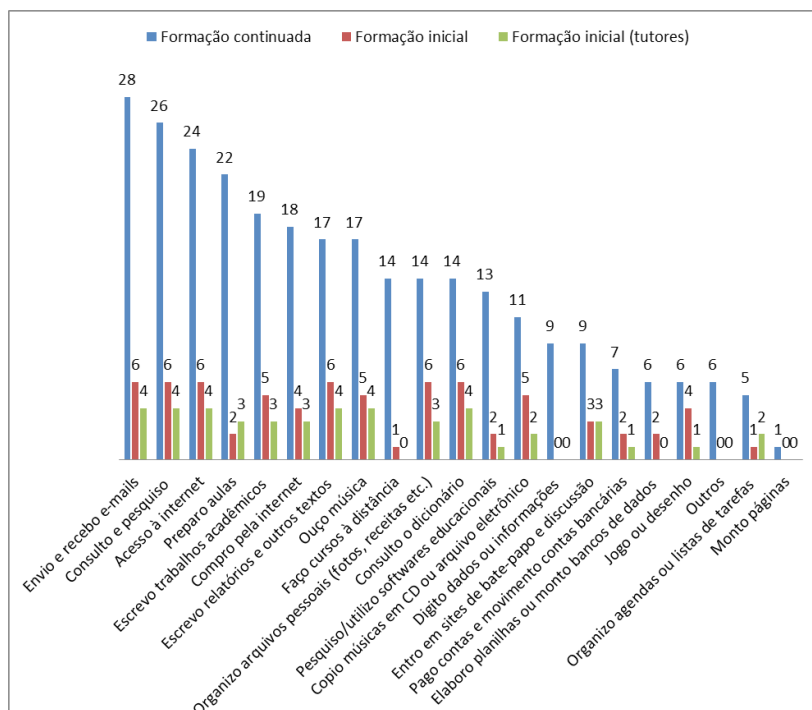


Gráfico 01: Práticas de letramento digital dos colaboradores da pesquisa  
Fonte: Acervo da pesquisa

Todavia, parte considerável dos professores em formação inicial e dos professores em formação inicial que atuaram como tutores do curso de extensão realizam práticas mais sofisticadas que os professores em formação continuada. Além disso, enfrentam menos dificuldades na interação com a máquina que os demais colaboradores, conforme podemos verificar no trecho do chat disposto a seguir:

15:14 Beatriz Ribeiro: pois é, vale a pena manter os blogs!

15:15 Rita Ramalho: Vou melhorar o meu, pois acho que não está com boa aparência. [...]

15:19 Beatriz Ribeiro: pois é... o blogger tá com muitas ferramentas novas q não havia 'no meu tempo' kkkkkk [...]

15:19 Beatriz Ribeiro: foi bom pra me atualizar! [...]

15:18 Helena Lourenço: Senti mas dificuldades na criação do blog. Usar o computador é minha maior dificuldade[...]

15:20 Sabrina Tinoco: Responder o questionário, assistir aos videos, criar perfil e conta no google foram atividades relativamente fáceis, mas para criar o blog e saber os passos para chegar até a escrita colaborativa tive dificuldade.

15:23 Diana Moura: A meu ver, a criação do blog foi a tarefa que senti mais dificuldade; porém a culpa foi minha porque quis fazer sozinha sem assistir o tutorial, perdi um pouco mais de tempo...

Os trechos acima dispostos, gerados no *chat* realizado junto aos docentes, revelam que as professoras em formação continuada Rita, Helena, Sabrina e Diana enfrentaram dificuldades na produção do gênero blog, por exemplo. Por outro lado, Beatriz, professora em formação inicial, demonstra já conhecer os procedimentos para a criação de uma página de *blog* e afirma que lembrar como se cria um *blog* é interessante no sentido de que permite que os indivíduos se capacitem no tocante à diversidade de ferramentas que são disponibilizadas a cada atualização das páginas de blog.

Tendo isso em vista, vale salientar, inclusive, que durante os encontros presenciais, os professores em formação inicial, mesmo aqueles que não estavam atuando como tutores do curso, auxiliaram a aprendizagem dos professores em formação continuada, menos experientes quanto aos usos do computador e da *internet*. A própria professora Beatriz, foi uma das colaboradoras que se dispôs a auxiliar outros docentes a manter as páginas de *blog*, a publicar postagens e modificar a aparência dos referidos *sites*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi observar o ambiente virtual *Moodle* como um *locus* de aprendizagem colaborativa, através da análise das práticas de letramento digital realizadas no âmbito do curso de extensão *Letramentos e tecnologias: ensino de língua portuguesa e demandas da cibercultura*. Para atingirmos este fim, organizamos este artigo em considerações iniciais e finais, pressupostos teóricos e metodológicos, além de uma seção de análise dos dados e implicações do estudo.

Conforme apresentamos na seção de análise dos dados, a fase inicial da pesquisa investigou dados gerados antes do início efetivo do curso de extensão, evidenciando que, ao contrário do têm-se discutido, os professores sabem utilizar o computador e a *internet* e realizam diversas práticas de letramento digital, principalmente, em dois contextos sociais: no domínio profissional e no domínio acadêmico. É óbvio que, dada a heterogeneidade de indivíduos que colaboraram com a pesquisa, principalmente no que diz respeito à faixa etária, alguns realizam práticas mais sofisticadas em detrimento dos demais.

O fato de os professores em formação inicial, mais jovens e integrantes da geração Y<sup>4</sup>, realizarem

4 - Também denominada geração do milênio ou geração da internet, do ponto de vista dos estudiosos do campo da administração, a geração Y corresponde aos indivíduos nascidos entre meados dos anos 1980 até o fim dos anos 1990, época que empreendeu grandes avanços tecnológicos. Uma das características da geração Y é a utilização de aparelhos de alta tecnologia, a exemplo dos tablets e dos smartphones. De acordo com esse ponto de vista, os professores em formação continuada, pertencentes a uma geração anterior, estão menos familiarizados com os recursos tecnológicos disponíveis na atualidade.

práticas de letramento digital mais sofisticadas, de forma ampla, contribui para que eles venham a auxiliar os professores em formação continuada a também realizar essas práticas. Por outro lado, os professores em formação continuada, por estarem em sala de aula por um período considerável, podem contribuir para a formação dos professores em formação inicial, apontando métodos e técnicas que melhor se adequem à sala de aula, conforme orienta a sua experiência.

## Referências

- BRUNER, J. S. Vygotsky: a historical and conceptual perspective. In: WERTSCH, J. V. (Ed.). *Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 21-34.
- BRYMAN, A. *Quantity and Quality social research*. New York: Routledge, 1995.
- BUZATO, M. *O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira: contribuições para a formação de professores*. 2001. 189 p. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000219553>> Acesso em 20 jan 2012.
- \_\_\_\_\_. Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital. 2007. 284 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?down=vtls000415042>>. Acesso em: 15 jan. 2012.
- CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. n. 23, p. 55-69, 1994.
- CAVALCANTI, M. A propósito da Linguística Aplicada. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. n. 7, p. 5-12, 1986.
- CELANI, M. A. A. Afinal, o que é linguística aplicada? In: PASCHOAL, M.S.Z.; CELANI, M. A. A. (Orgs.) *Linguística aplicada: da aplicação de linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992. p. 15-23.
- HINE, C. *Virtual ethnography*. London: Sage publications, 2000.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.
- \_\_\_\_\_. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005.
- \_\_\_\_\_.; OLIVEIRA. *Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações*. Natal: EDUFRN, 2008.
- KOZINETS, R. V. *On netnography: initial reflections on consumer research investigations of cyberculture*. Illinois: Evanston, 1997.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Digital literacies: concepts, policies and practices*.

New York: Peter Lang Publishing, 2008.

LEFFA, V. A Linguística Aplicada e seu compromisso com a sociedade. In: VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 2001, Belo Horizonte. Anais do VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: Associação de Linguística Aplicada do Brasil.

MCINNERNEY, J. M.; ROBERTS, T. S. Collaborative or cooperative learning? In: *Online collaborative learning: theory and practice*. London: Idea Group Publishing, 2004.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 25-50.

MERCADO, L. P. L. *Formação continuada de professores e novas tecnologias*. Maceió: EDUFAL, 1999.

MOITA LOPES, L. P. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado (introdução). In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

\_\_\_\_\_. Contemporaneidade e construção do conhecimento na área de estudos linguísticos. *Scripta*. Belo Horizonte. v. 7, n. 14, p. 146-158, 2004.

\_\_\_\_\_. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? IN: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. (Orgs.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 113-128.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, M. S. Gêneros textuais e letramento. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, nº 2, 2010a, p. 325- 346.

\_\_\_\_\_. O papel do professor no espaço da cultura letrada: do mediador ao agente de letramento. In: SERRANI, S. (Org.). *Letramento, discurso e trabalho docente*. Vinhedo: Editora Horizonte: 2010b. p. 40-55.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

PERRENOUD, P. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, M. Exigências para formação do professor na cibercultura. *Fonte*. n. 8, p. 101-104, 2008.

TOURIÑÁN, J. M. ; GOMES; A. P; SOTO, J.; GARCÍA, J. El concepto de educación a distancia: e-learning, m-learning, b-learning. El potencial de internet y las redes informáticas. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Educación electrónica*. El reto de la sociedad digital en la escuela. Santiago de Compostela. Xunta de Galicia, 2005.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.



## gt formação de professores e uso de ferramentas digitais

# Vantagens *versus* desvantagens: um olhar dos professores acerca das lousas interativas

Marcia Linhares Rodrigues

Faculdade 7 de Setembro

### RESUMO

A tecnologia domina grande parte do mundo e a linguagem digital marca fortemente as formas de expressão da atual sociedade. A escola, conectada a esse contexto, começa a utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC. O uso da lousa digital em sala de aula não garante o sucesso do aluno, mas sabemos que é um componente interessante e atrativo para ele. Além disso, essa ferramenta não fará do professor o melhor do mundo, mas ajudará na didática da aula e transformará o conhecimento em algo prazeroso. Apesar das vantagens, alguns professores vivem, a cada dia, receosos ao usar as tecnologias em sala de aula, pois alguns recursos são uma novidade. Este trabalho, fundamentado, principalmente, em Corrêa (2003), Snyder (2009) e Abreu (2009), objetiva discutir as vantagens e desvantagens do uso das lousas digitais pela visão dos docentes do ensino fundamental II ao utilizarem, há um ano, a lousa interativa como recurso para ministrar a disciplina de Língua Portuguesa em uma escola particular na cidade de Fortaleza. O instrumento utilizado para coleta de dados foi um questionário com perguntas subjetivas que tinha como propósito compreender as dificuldades sobre o uso da lousa interativa na escola. Os resultados indicaram que, inicialmente, os docentes enfrentaram obstáculos e tiveram medo do novo, mas, posteriormente, passaram por uma mudança de postura ao perceber que as aulas já planejadas e estruturadas há algum tempo teriam que ser reformuladas aos moldes tecnológicos, buscando assim uma maior interação com os alunos da chamada geração Z conhecidos por serem familiarizados com o meio digital.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A tecnologia está presente em vários ambientes, entre eles a escola, cujo espaço veem-se as Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC crescendo a todo instante. Apesar de muitas escolas estarem aderindo ao uso das TIC em sala de aula, os gestores têm apenas a opção de apropriar-se do novo ou repelir.

Em nossa pesquisa, verificamos as vantagens e desvantagens do uso da lousa interativa pela ótica do docente e como, com apenas um ano de uso, ele reagiu às novas tecnologias, bem como qual sua postura ao ter a certeza de que a dinâmica de sala de aula seria mudada gradativamente e como isso afetaria suas aulas e planejamentos já estruturados há alguns anos.

### CONSTRUTOS TEÓRICOS

Com o passar dos anos, a tecnologia vem dominando grande parte do mundo, adentrando no cotidiano das pessoas de forma que estas, hoje, não conseguiriam viver sem a comodidade proporcionada pelos avanços tecnológicos. A informática influencia nas atividades do cotidiano do homem moderno, seja em um simples despertador do celular, seja no uso de um caixa eletrônico. Essa informatização encontra-se também no âmbito escolar, uma vez que as instituições de ensino estão inseridas na sociedade contemporânea. A escola não passou despercebida no novo contexto social e logo buscou se inovar com a roupagem tecnológica, principalmente, com

o uso dos mais diversos recursos em suas práticas pedagógicas, estabelecendo-se uma discussão acerca desse uso no processo de ensino e aprendizagem.

Apesar de muitos recursos estarem disponíveis na escola, muitos professores se sentem inseguros com relação ao uso das ferramentas, seja porque não têm nenhuma intimidade com o computador, e, conseqüentemente, não tenham interesse em aprender a manuseá-lo; seja porque preferem continuar com suas aulas feitas há vários anos, até porque aprender demanda tempo, principalmente adquirir conhecimento daquilo que não temos interesse. Muitos olham os recursos tecnológicos como um inimigo e começam a criticar, dizendo que as aulas serão difíceis, as máquinas irão falhar, a conexão da internet cairá e os conteúdos não serão assimilados pelos alunos. Nesse sentido, percebemos que antigas práticas pedagógicas continuam a resistir especialmente por parte daqueles professores mais antigos.

Além disso, devido à grande demanda de textos, publicações de livros e essa “necessidade” de entrar na era da informática, muitos recursos das tecnologias de informação surgem para resolver problemas e facilitar a vida do indivíduo. É notória a presença dos computadores em vários ambientes, organizações ou instituições de ensino no auxílio das tarefas, tanto pelos funcionários, como pelos alunos e professores. As escolas caminham para o uso do computador, tablet e lousa digital como ferramenta na busca de competitividade e sobrevivência. Quanto mais recursos a escola tiver, melhor será sua imagem perante a sociedade. No entanto, sempre se buscou a utilização da informática na educação como ferramenta de estudo, na qual atuam aluno e professor para um melhor aprendizado. Segundo os estudos de Valente (1993), Liguori (1997) e Cano (1998) (apud Marques Neto, 2003), seria possível dividir o processo de ensino e aprendizagem sob dois pontos de vista; com relação ao primeiro, a aprendizagem de uma área específica é realizada através de softwares educativos que são utilizados na interação aluno/professor com o conhecimento armazenado e organizado em discos

magnéticos, como programas tutoriais, jogos educativos, programas de simulação entre outros. E o outro ponto de vista seria a tecnologia da informação como ferramenta de apoio ao processo de ensino e aprendizagem.

Hoje, percebemos os dois pontos de vista dos autores diluídos em uma só visão, pois os livros didáticos, jogos interativos e os conteúdos das disciplinas são colocados em softwares e utilizados naturalmente em sala de aula; seja o uso por meio dos tablets, seja através das lousas interativas. Além disso, a internet, com suas diversas possibilidades de construção do conhecimento interativo, invadiu as escolas. Sabemos, no entanto, que essa realidade não está presente em todas as escolas, mas em breve será como ter um celular atualmente, ou seja, todos terão a oportunidade.

### **OS ADEPTOS E OS CRÍTICOS DO COMPUTADOR NA EDUCAÇÃO**

Apesar de a sociedade buscar novas tecnologias e os gestores das escolas acompanharem essa busca, é possível encontrarmos duas correntes para fins educacionais: de um lado, têm os que são adeptos aos últimos lançamentos de tecnologia; do outro, há os críticos aos computadores, que são a favor somente dos livros. Snyder (2009) comenta os discursos daqueles que aderem às novas tecnologias como se fossem a salvação do mundo e os que rejeitam, pois, para estes, não existe espaço na educação do letramento; por mais que as crianças utilizem a internet fora da escola, isso não justifica o seu uso nas salas de aula. Consideramos, no entanto, esta afirmação antiquada, uma vez que as escolas, atualmente, já buscam utilizar os recursos multimídias nas salas de aulas.

Compartilhando a mesma ideia de Snyder, Corrêa (2003) menciona que “a sociedade contemporânea está em constante mutação e como tal, está inserida num processo de mudança em que as novas tecnologias são as principais responsáveis”. Esse determinismo restringe a aprendizagem à tecnologia, ou seja, ao objeto, e desconsidera a percepção

humana. Como subdivisão desse modelo, segundo a autora, temos duas posições: a visão tecnofóbica, na qual há uma repugnância no uso das tecnologias da informação e comunicação, pois os adeptos a essa posição estão convencidos de que a máquina irá substituir o homem; e a visão tecnofílica, na qual se enleva a máquina como a responsável pela resolução dos problemas educacionais.

Com relação às duas definições, percebemos que o centro é a máquina, e, no entanto, o homem deveria ser observado com mais importância nesse contexto. Temos que perceber que a tecnologia veio para nos auxiliar e complementar nosso trabalho e não nos substituir. Quando usamos as ferramentas tecnológicas na escola, queremos transmitir aos alunos um conteúdo com mais interatividade e com uma didática mais voltada para os indivíduos contemporâneos.

Segundo Corrêa (2003), é ilusório pensar que o acesso à informação a todos, independente do uso de cada cidadão, dará as mesmas oportunidades educacionais. O que se deve averiguar atentamente é de que forma o indivíduo se transforma com o uso de técnicas modernas. Além disso, é necessário perceber se não estamos reproduzindo a mesma forma de ensinar, como nossos primeiros professores e apenas tentando maquiagem a forma pedagógica, utilizando recursos interativos, como uma tentativa de se enganar e enganar o aluno, que percebe e não aceita.

Precisamos entender e aceitar que a tecnologia está inserida na educação e deve ser utilizada para elucidar, de forma atraente, o ensino e formar o aluno da melhor maneira, observando que o homem é o detentor do conhecimento e não os recursos tecnológicos. Enfim, o grande problema a ser resolvido é proporcionarmos a inclusão social e formação pessoal e interpessoal, utilizando as novas abordagens de ensino, por intermédio das tecnologias da informação.

## **DOCENTES E AS TIC**

Apesar de as crianças terem uma facilidade com

os recursos tecnológicos, alguns adultos sentem dificuldade a integrar-se, pois talvez em seu tempo de crianças ou mesmo adolescentes não puderam vivenciar e experimentar a escrita digital. Como exemplo, temos o docente que afirma, segundo Abreu (2009) nas suas pesquisas, estar confuso e preocupado com a gama de informações instauradas pela internet sem que haja um aproveitamento de algo, pois os dados ficam superficiais e não dá tempo de digerir nada. Além disso, conforme a referida autora, os professores estão mais angustiados, porque precisam fazer adaptações e rever concepções, pois quaisquer inovações trazem consigo medos para os que desejam aderir, mas é preciso ter discernimento e cautela no uso dessas tecnologias. Amaral e Nakashima (2006) mencionam que

cabe à escola aprender a lidar com a abrangência e rapidez do acesso às informações e produção do conhecimento, reconhecendo que ela não é mais a única “fonte do saber”. No entanto, ao conhecer melhor os meios e as tecnologias utilizadas pelos alunos, torna-se mais fácil orientá-los quanto a sua utilização, para que possam se beneficiar dos recursos oferecidos.

Nesse sentido, acreditamos que o essencial é desenvolvermos as habilidades do letramento nos alunos e termos paciência com os professores que ainda não estão inseridos na tecnologia.

Novamente citando Abreu (2009), como resultado de tantas discussões e dilemas, revelou-se que o excesso de informação é um problema para o professor, pois este está acostumado a ser o detentor do conhecimento e não consegue assimilar tudo provindo da internet. Além disso, ele fica preocupado com a diminuição do seu poder, pois o docente é aquele que sabe uma ciência e tem a arte de ensinar. Porém, para a autora, todo esse conhecimento, agora, pode ser “aprendido” ou conhecido por quaisquer pessoas, pois a internet está presente em quase todos os lugares. Ter de dividir com a

máquina o lugar do provedor da informação, saber que os alunos independem de sua ajuda, deixa o professor com a sensação de descrédito. Ademais, é necessário que o professor se desprenda das visões preestabelecidas e tente rever ações que poderiam ajudar no processo da educação, apesar de ser algo difícil, mas não impossível. Refletindo sobre as afirmações de Abreu, percebemos que precisamos aprender a lidar com essa nova realidade, já que ela existe e, possivelmente, perdurará, pois sabemos que quando surge uma nova tecnologia, a primeira reação é a de desconfiança e de rejeição, mas, aos poucos, a tecnologia começa a fazer parte das atividades sociais da linguagem e, após a inclusão, vem a normalização. No entanto, nossos olhos devem passar por esse desafio da espera. Percebemos que os alunos estão aprendendo superficialmente? Pois busquemos estratégias para que eles aprendam a filtrar. O papel do professor, acreditamos, terá que ser este: ensinar o aluno a filtrar e fazer a diferença, porque no Google ele até pode encontrar um conceito ou outro, mas a arte de aprender, talvez da melhor forma, o tirar dúvidas, ainda esteja com o professor.

### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa, que visa verificar como os professores do ensino fundamental II da disciplina de Língua Portuguesa, de uma escola particular na cidade de Fortaleza estão lidando com as lousas digitais, se constitui, segundo Gil (1991), do ponto de vista da abordagem do problema, uma abordagem qualitativa, pois, no questionário que realizamos, temos perguntas subjetivas cuja interpretação é necessária para atribuição dos significados e analisamos descritivamente a opinião dos professores acerca da inserção das TIC em sala de aula. Já do ponto de vista de seus objetivos, procedemos a uma pesquisa descritiva, pois narramos as características dos docentes, observando as vantagens e desvantagens das TIC na disciplina de Língua Portuguesa e a opinião deles sobre o uso que fazem em sala de aula.

Essa investigação deve-se ao fato de a escola estar utilizando as lousas interativas há um ano e, em 2012, já possuir laboratório móvel e uso de tablets para alunos do ensino médio, ou seja, a escola está investindo em mais tecnologia.

Para realização de nossa pesquisa, inicialmente, conversamos com a coordenação da escola que se prontificou em auxiliar em todas as etapas. Assim, no primeiro momento, pedimos autorização para fazermos a coleta de dados com os docentes, que foi aceita sem objeção.

### ANÁLISE DOS DADOS

As TIC atraem os alunos de uma forma boa, pois eles estão inseridos nesse contexto, mas alguns professores têm certo receio acerca do uso dessa tecnologia. O nosso questionamento inicial dizia respeito à expectativa criada pelos docentes antes da chegada da lousa digital na escola. Sendo assim, a primeira pergunta feita aos professores era o que eles esperavam, quando a escola fez o anúncio, no final do ano de 2010, do uso das lousas digitais para o ano letivo de 2011. Eles responderam que estavam, a princípio, apreensivos pela falta de conhecimento em relação à informática, chegando a ficar muito receosos, porém, com o passar do tempo, “essa novidade” foi incorporada à rotina dos educadores. Além disso, a ideia do uso de alguma tecnologia poderia ser interessante pela praticidade que ela traz.

O que percebemos, foi uma apreensão, uma vez que o novo traz a sensação de não estar no comando, porque, segundo Corrêa (2003) existe essa repulsa ao uso das tecnologias da informação e comunicação, pois os adeptos a essa posição acreditam que poderão ser substituídos por máquinas. Os professores, nesse primeiro momento de não conhecer os recursos, pensaram que poderiam ser substituídos não talvez pela máquina, mas por professores mais jovens que manipulem o computador de forma prática, uma vez que os indivíduos daquele grupo têm idade superior a 40 anos e isso é um dado importante, pois estes não

estão inseridos na tecnologia com tanta agilidade. Paiva (no prelo, p. 4) apresenta uma retrospectiva histórica sobre o uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras e menciona que “na medida em que as máquinas se tornavam mais sofisticadas, os professores reagiam e se sentiam ameaçados com medo de perder seu trabalho e seu status”. Observamos essa realidade em vários contextos históricos, pois é natural do ser humano estranhar o que é novo e, nos primeiros momentos, repudiar.

A segunda pergunta realizada foi sobre a avaliação do docente, no primeiro semestre, com relação ao uso da lousa digital com acesso à internet, ao Portal Positivo<sup>1</sup> e à utilização dos livros didáticos, ou seja, como ele percebia o uso desses suportes para o ensino de Língua Portuguesa. Eles declararam que a lousa prende mais a atenção dos alunos, porque tem imagens com movimentos, cores chamativas, vídeos, música. Eles afirmaram também que usaram filmes, vídeos, entravam em portais de notícias e no Portal Positivo, mas com a prática do dia a dia, percebiam que há dificuldades em realizar as aulas. Os professores ainda estavam lidando com essa nova tecnologia e é natural que eles tivessem tanta dificuldade em preparar as aulas, pois por mais que o conteúdo seja dominado pelo docente, transformá-lo didaticamente com o uso de recursos tecnológicos requer uma habilidade grande. Corroborando com as afirmações de Abreu (2009) concordamos que os professores estão mais angustiados, porque precisam fazer adaptações e rever concepções, pois quaisquer inovações trazem consigo medos para os que desejam aderir, mas é preciso ter discernimento e cautela no uso dessas tecnologias. Percebemos, pela fala dos professores, que eles estavam utilizando discretamente as ferramentas, mas, em alguns momentos, utilizavam a tecnologia de forma

1 - **Portal Positivo** é um site na internet que oferece grande variedade de serviços, tais como correio eletrônico, foros de discussão, dispositivos de busca, informações gerais e temáticas em que a escola mantém um convênio, e professores e alunos podem acessar todo o conteúdo com senhas. É a complementação dos livros didáticos.

equivocada ou que não era oportuna para aquele momento e assim, os alunos interpretavam como erros ou falta de conhecimento do professor.

A questão três ainda perpassa pela impressão do professor em relação ao uso das TIC, porém, agora, é perguntado como ele vê os recursos sendo utilizados, após um ano de adaptação à mudança dos materiais para assimilar a disciplina de Língua Portuguesa. Eles disseram a mesma resposta do item anterior, ou seja, utilizavam filmes, vídeos, entravam em portais de notícias e no Portal Positivo, mas ficaram somente nisso.

Analisando os resultados, percebemos que as aulas começaram a cair na rotina e os professores ainda continuavam a usar os mesmos recursos do início do ano e até começaram a voltar a ministrar aulas como antes. Marinho (2006, p. 2) menciona que as escolas estão enchendo as salas de computadores, mas os currículos ainda continuam os mesmos, pois elas mudam os currículos, adotam novo material didático e mesmo assim ainda não é possível uma mudança, porque os professores ainda relutam em aprender a usar tecnologia. É necessário buscar um equilíbrio entre os computadores nas salas de aula e a forma como o conteúdo será transmitido.

Na quarta questão do questionário, perguntamos qual a frequência de uso da internet que ele fazia antes da escola adotar o sistema de lousa digital. Os docentes responderam que usavam pouco, pois, durante um bom tempo, tiveram certa resistência ao uso frequente da internet. Tal indagação era importante saber, pois teríamos noção do domínio do computador. Caso o docente não usasse muito, seria mais difícil ainda ele aderir ao uso das TIC, pois, na prática, gostamos daquilo que sabemos fazer. Se não temos intimidade com o computador e com a internet, será uma dificuldade maior utilizarmos alguma ferramenta tecnológica para auxiliar as aulas de Língua Portuguesa.

Nesta questão seguinte, ainda estamos querendo fazer uma comparação diacrônica para percebermos uma evolução no uso da internet, uma vez que com todo o aparato dos livros didáticos e o uso da

lousa digital, era preciso mais acesso à rede pelos professores. Por isso, perguntamos qual a frequência de uso da internet que eles faziam depois da escola adotar o sistema de lousa digital.

Observamos que houve uma mudança bem significativa em relação aos seis primeiros meses, porque os docentes mencionaram que a internet faz parte do dia a dia deles e as aulas que antes eram apenas explicadas sem o visual, agora passaram a ter mais dinamicidade; além de fazerem pesquisas e acessarem o portal positivo para planejamento das aulas. Nessa perspectiva, aos poucos, segundo Paiva (no prelo, p. XX),

já é possível observar uma mudança gradual de muitos que rejeitaram por princípio as inovações trazidas pelo computador e pela internet, apesar de que essa tecnologia continuar a ser vista como cura milagrosa e por outros como algo a ser temido.

#### **VANTAGENS *VERSUS* DESVANTAGENS: UM OLHAR DOS PROFESSORES**

Observamos que os professores perceberam que o ensino da língua ficou mais dinâmico, moderno e voltado para a realidade do aluno, o que eles chamaram de “Era da informática”. Os alunos são motivados pelos recursos que a lousa oferece. Contrapondo-se a essas falas, os docentes disseram que os alunos estão “acomodados” e não querem copiar qualquer informação da lousa, sugerindo um caminho mais fácil, como enviar para o e-mail deles. Os docentes complementam, informando que a escrita é fundamental para ampliar a capacidade de argumentar por escrito por isso é fundamental copiar algumas atividades. Além disso, trabalhar com a escrita é processo essencial na nossa aprendizagem.

O questionamento dos professores é plausível, porém o problema não é a ação de copiar da lousa digital para o caderno, mas sim o que copiar. É necessário investigarmos se não estamos fazendo excessivos exercícios de repetição ou se não

estamos tornando a introdução de determinado assunto enfadonho. Qualquer matéria pode ser explanada de forma dinâmica. Mas será que estamos nos esforçando para tornar as aulas mais atraentes?

Segundo a avaliação do aprendizado dos alunos com a lousa interativa pelo professor, há falhas com relação ao uso da lousa interativa, logo há falhas no aprendizado do discente. Aqui de certa forma há “um tiro no próprio pé”, pois se houvesse satisfação no uso, se houvesse uma posição positiva em relação à aula do professor, ele não diria que há falhas, mas que existem muitas opções para se ter o êxito esperado. Aqui, o professor sentiu que os problemas com a sala de aula continuam da mesma forma, com alunos menos atenciosos, com notas mais baixas e dedicação aos estudos um pouco abaixo do esperado.

Já outro professor disse que um bom aluno aprende com qualquer lousa. Todavia, os recursos tecnológicos modernos motivam mais o aluno e despertam nele um maior interesse pelas aulas, o que ocasiona uma aprendizagem mais consistente.

Não estamos questionando o poder de absorção de qualquer indivíduo no processo de aprendizagem, mas o que podemos fazer para que essa assimilação se torne prazerosa e não cansativa. Queremos alunos cidadãos que tenham uma dedicação ao estudo, que a palavra escola não seja retratada como algo não prazeroso, mas sim um sítio de aprendizagem.

Quando indagamos o docente sobre quaisquer problemas com a lousa interativa, ele mencionou que um dos primeiros problemas foi o pouco tempo que teve para manusear alguns recursos que a lousa oferecia. Foram muitas informações ao mesmo tempo, que geraram um pouco de angústia, pois ele pensava que não conseguiria assimilar e colocar em prática o que foi ensinado. Apesar de a escola não pressionar tanto durante o ano, a coordenação pedia que os professores estudassem em casa e tirassem dúvidas com o professor de informática.

Outro problema citado foi a falta de conhecimento de informática, pois é preciso ter tempo, interesse e motivação para realizar as atividades com os recursos

que a lousa oferece. “Temos muito que crescer nesse lado profissional, mas somos curiosos, criativos e achamos que no futuro ainda poderemos oferecer muito aos alunos nesse campo” fala um docente.

Em outra pergunta, queríamos saber quais funções não foram desempenhadas pelo professor ao usar a lousa digital. Por unanimidade, os professores disseram que deixaram de usar vários recursos que eles acreditam ter na lousa digital, pois não se sentem “capacitados” para usá-los, mas eles reconhecem que poderiam ter usado mais. Quanto ao Portal Positivo, que é considerado um recurso tecnológico utilizado pela escola, alguns professores não usaram muito por falta de tempo nas aulas. Além disso, segundo eles, no portal existem conteúdos cansativos para a faixa etária dos alunos do 6º ao 9º anos.

Na penúltima pergunta, indagamos se a escola proporcionou formações, orientações e treinamentos acerca das lousas. Segundo os professores, a escola trouxe alguns profissionais do sistema positivo de ensino para ministrar treinamento aos professores, antes do sistema ser integrado e durante o ano todo de 2011. Porém, sem prática em casa, por parte deles, ficou difícil de concretizar o aprendizado. Além disso, os colegas de profissão ajudaram muito nessa caminhada.

Por fim, queríamos saber se o docente acredita que o uso dos recursos tecnológicos traz um resultado satisfatório para o ensino e aprendizagem dos alunos. Os professores comentaram que com os recursos tecnológicos as aulas e as tarefas podem ser dinamizadas de uma forma que a lousa tradicional não permite. O “mundo” pode vir para a sala de aula através da internet. Fato esse, sem dúvida, enriquece as aulas e contribui para um melhor aprendizado do aluno. Mas não se pode esquecer a fixação dos conteúdos de forma tradicional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, propusemo-nos a investigar como os docentes de ensino fundamental II estão lidando com o uso das TIC, analisando que algumas atitudes

precisam ser mudadas, especialmente, a forma como o professor abraça a ideia e como a escola garante as formações continuadas sobre o assunto.

Além disso, com essa experiência, estamos convencidos de que os professores devem incluir a multimídia em suas salas de aula, pois o futuro exigirá um letramento por meio da multimídia. Sabemos, no entanto, que esses recursos trazem uma impressão questionadora aos professores, visto que alguns educadores ainda não conseguem transformar o ensino tradicional em aulas mais dinâmicas com o uso dessas tecnologias.

No entanto, é preciso que o docente busque estratégias de ensino, e nada mais atual que o uso das ferramentas digitais que estão à disposição de todos nós.

## Referências

MARQUES NETO, H. T. A tecnologia da informação na escola. In: COSCARELLI, C.V. (org.). **Novas Tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. 2ª edição, Autêntica, Belo Horizonte, 2003, p. 51-64.

CORRÊA, J. Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação: novas estratégias de ensino/aprendizagem. In: COSCARELLI, C.V. (org.). **Novas Tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. 2ª edição, Autêntica, Belo Horizonte, 2003, p. 43-50.

SNYDER, I. Ame-os ou deixe-os: navegando no panorama de letramentos em tempos digitais. In: DIEB, Messias e ARAÚJO, J. C. **Letramentos na web: gêneros, interação e ensino**. Fortaleza: Edições UFC, 2009, p. 23-46.

SOUSA, S. C. T. As Formas de Interação na internet e suas Implicações para o Ensino de Língua Materna. In: Araújo, J. C. (Org.). **internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 196-204.

ABREU, R. de A. dos S. Professores e internet: desafios e conflitos no cotidiano da sala de aula. **Cibercultura e formação de professores** / organizado por Maria Teresa de Assunção Freitas. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, (Coleção leitura, escrita e oralidade), p. 41-56.

MARINHO, S. P. Novas tecnologias e velhos currículos; já é hora de sincronizar. **Revista E-curriculum**, ISSN 1809-3876, São Paulo, v. 2, n.3, dezembro de 2006.

AMARAL, S. F.; NAKASHIMA, R. H. R. A linguagem Audiovisual da Lousa Digital Interativa no Contexto Educacional. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas v. 8, n. 1, dez. 2006, p. 33-48.

PAIVA, V. L. M. de O. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. In: **7º Encontro do CELSUL (Centro de Estudos Linguísticos do Sul)**, Pelotas. Programação e Resumos. Santa Maria: Gráfica Editora Pallotti, 2006, p. 68-68.



## gt formação de professores e uso de ferramentas digitais

# Práticas de letramento digital na educação a distância: novas relações com o texto

Raimundo Nonato Moura Furtado

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

nataliaslmeida@hotmail.com

Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista

Universidade Federal do Ceará

### RESUMO

Tem sido notório em nosso país o avanço da Educação a Distância – EaD e do ensino/aprendizagem em Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVAs. Assim, a utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs) torna-se parte do cotidiano da educação nesse contexto. Essas novas tecnologias trouxeram uma nova textualidade na qual a tela rompe a linearidade do livro, provocando não só mudanças materiais, mas nas relações (SOARES, 2002). Esse trabalho pretende identificar e refletir sobre as principais práticas letradas digitais vivenciadas por uma turma de EaD em sua trajetória nas atividades online no AVA SOLAR e sua influência na formação do letramento digital. Esse trabalho fundamenta-se principalmente nas reflexões dos seguintes teóricos: (CASSANY, 2005; ESHET-ALKALAI, 2004; SOARES, 2002; XAVIER, 2002; Buzato, 2001; LÉVY, 1999). Trata-se de uma pesquisa explicativa de caráter diagnóstico (GIL, 2002) situada no paradigma qualitativo-interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008). A amostra foi construída por duas fontes: dois questionários e a análise das atividades do SOLAR. Os resultados apontam que as práticas de letramento digital recorrente nos dados são diversas e estão, principalmente, relacionadas às práticas vernaculares de letramento. Essas práticas estão vinculadas às diferentes agências de letramento com as quais estes participantes estiveram e estão relacionados. Conclui-se que ser letrado digital implica em assumir mudanças nos modos de abordagem do texto com a utilização e interação das múltiplas semioses em textos que estão em um suporte digital, no geral a tela.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nesse artigo, que traz um recorte de nossa dissertação de Mestrado<sup>1</sup>, discutiremos o

1 - "Letramentos e práticas letradas: impactos na formação do professor de espanhol em um polo de Educação a Distância no interior do Ceará", Dissertação de Mestrado defendida em 2011 no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará – UFC sob orientação da Profa. Dra. Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista.

desenvolvimento do letramento digital na Educação a Distância. Dentro desse universo, quando aproximamos nosso olhar sobre alguns fenômenos específicos, no caso do avanço da EaD, percebemos que uma análise profunda sobre o avanço dessa modalidade de ensino e da aprendizagem nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA é extremamente oportuna. Isso porque os AVAs surgem

como uma opção de mídia que está sendo utilizada para mediar o processo ensino/aprendizagem a distância. Esse fator possibilita a interação entre os participantes e destes com os conteúdos *online* com uma flexibilidade de tempo bem mais ampla do que a permitida pela modalidade tradicional de ensino<sup>2</sup>.

Uma discussão que emerge em nossa pesquisa é justamente sobre a utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação – TICs na EaD. É importante ressaltar que elas podem contribuir como o processo ensino/aprendizagem, mas não é possível garantir sua efetividade pelo simples fato de os estudantes terem acesso à tecnologia. Em outras palavras, estamos ressaltando que informação, nessa perspectiva, não equivale a conhecimento. Dessa forma, torna-se necessária uma reflexão mais aguçada sobre os ganhos da aprendizagem com o possível leque de possibilidades que o universo propiciado pelas TICs nos assegura. Elas transcendem inúmeras fronteiras a partir superação de um ponto específico, a ruptura da relação de linearidade entre estudante e materiais impressos.

Essas novas tecnologias trouxeram uma nova textualidade na qual a tela rompe a linearidade do livro, provocando não só mudanças materiais, mas nas relações “entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente falando, entre o ser humano e o conhecimento” (SOARES, 2002, p.151).

Desse modo, esse trabalho pretende identificar e refletir sobre as principais práticas letradas digitais vivenciadas por uma turma de EaD em sua

2 - Infelizmente algumas pessoas tem uma imagem errada sobre essa “flexibilidade de tempo” oferecida pela EaD e a tem confundido com “não precisar de tempo”. Não é difícil ouvir afirmações do tipo: “A EaD é para quem não tem tempo” ou “O bom da EaD é que você não precisa ter tempo.” Assim, é necessário dizer que essa modalidade exige sim um tempo considerável do estudante e, além disso, outros requisitos básicos para que ele possa fazer algum curso nessa modalidade: acesso à tecnologia, disciplina e um nível considerável de autonomia para a aprendizagem.

trajetória e nas atividades online no AVA SOLAR<sup>3</sup> e sua influência na formação do letramento digital. Na primeira parte desse trabalho, apresentamos algumas definições bem como resgatamos a construção do termo “letramento digital”. Também fazemos a distinção de alguns conceitos básicos como letramento e alfabetização para, a partir desse ponto, diferenciarmos o que convencionalmente tem sido chamado de alfabetização digital daquilo que chamamos de letramento digital.

## 1 LETRAMENTO DIGITAL E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Para não termos a falsa impressão de que a inserção de todos os participantes envolvidos no processo ensino/aprendizagem pela EaD nesse universo, o do uso das TICs, acontece automaticamente, é necessário dizer que além das inúmeras questões sociais e econômicas que dificultam o acesso de grande parte da população a essas tecnologias, é exigido dos participantes, para que tenham essa imersão, um estado ou condição que definiremos a seguir como letramento digital.

Assim, torna-se necessário apresentar algumas questões pontuais sobre o letramento digital. Para começar, “Falar em letramento digital implica, portanto, ‘abordar práticas de leitura e escrita um tanto quanto diferentes das formas tradicionais de letramento.’” (XAVIER, 2002, p. 01).

Isso ocorre muito diferente das formas tradicionais porque a sociedade está em constante transformação e a inserção ou exclusão dos participantes nas TICs é uma realidade na sociedade contemporânea. Um dos elementos básicos que perpassam esse processo é justamente o aumento no fluxo das informações. Nesse contexto, tanto usuários como produtores dessas TICs se veem diante de uma realidade de tecnologias instáveis (no sentido que mudam

3 - O Sistema OnLine de Aprendizagem - SOLAR foi desenvolvido pelo Instituto UFC Virtual e é atualmente o AVA utilizado por todos os cursos de graduação a distância ofertados no estado do Ceará pela Universidade Federal do Ceará – UFC.

constantemente) e isso provoca várias mudanças no comportamento cultural e educacional. Coscarelli (2005, p. 17) destaca que:

Precisamos dominar a tecnologia da informação, estou me referindo aos computadores, softwares, internet, correio eletrônico, serviços, etc., que vão muito além de aprender a digitar, conhecer o significado de cada tecla do teclado ou usar o mouse. Precisamos dominar a tecnologia para que, além de buscarmos a informação, sejamos capazes de extrair conhecimento.

Isso não somente repercute no fato de o participante buscar as informações, mas de extrair conhecimentos e que também, predisponham de visão de linguagem que lhes forneça artifícios para que os participantes aprendam a fazer escolhas éticas entre os discursos que circulam (ROJO, 2009).

Podemos apontar algumas diferenças entre o letramento digital e o letramento tradicional no sentido que o primeiro transmite “as práticas de leitura e da escrita digitais, na *cibercultura*, de modo diferente de como são conduzidas as práticas de leitura e de escrita quirográficas e topográficas” (SOARES, 2002, p. 146).

Outro ponto importante é considerar a importância do crescimento e da influência do ciberespaço e inter-relação entre os inúmeros computadores em diferentes partes do mundo. Seguindo esse raciocínio, o conceito de letramento digital também é definido como um:

Conjunto de técnicas materiais e intelectuais, de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço, como sendo um novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores (LÉVY, 1999, p. 17).

Também aludimos à visão Xavier (2002, p. 2), ao entender que “ser letrado digitalmente pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais, como

imagens, desenhos gráficos, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela digital.” Isso evolui questões desde a objetividade no que se busca na *internet* até a forma como atribuímos sentido ao encontrado, implicando na aplicação do termo em práticas culturais, sociais e pedagógicas.

Nessa mesma linha de raciocínio, destacamos a reflexão de que o letramento digital é “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e escrita no papel” (SOARES, 1998, p. 20).

Como forma de complementar a citação anterior, inserimos uma reflexão de Gilster (1997, p.1). Segundo o autor, o letramento digital seria uma habilidade desenvolvida para entender e usar a informação em seus diversos formatos através dos computadores. Além disso, o autor de igual modo destaca que para adquirir esse tipo de letramento é necessário desenvolver algumas competências, dentre elas a habilidade para julgar criticamente as informações encontradas no meio *online*, avaliando o conteúdo e a apresentação dessas informações; outra competência seria a de ser capaz de práticas de leitura no hipertexto; além de administrar a montagem do conhecimento através dessa hipertextualidade.

Ward e Karet (1997) *apud* (SOUSA, 2007) utilizam uma abordagem com foco na aprendizagem do conteúdo (*content-based*) de letramento digital e elencam seis macro habilidades para que um indivíduo seja considerado letrado na internet: 1) saber enviar e receber *e-mails*; 2) navegar na WWW, incluindo a habilidade de configurar aplicações de ajuda, gerenciar favoritos, baixar pastas e aplicações, tomar notas digitais de recursos *online* e usar mecanismos de busca; 3) usar códigos simples de HTML (*Hypertext Mark-Up Linguagem*), incluindo a construção de páginas, *links*, inserção de imagens, além de *escanear* textos e recursos visuais para HTML; 4) usar ferramentas de comunicação síncrona disponíveis na *internet*; 5) entrar em outros servidores, baixar arquivos e aplicações; 6) Usar *news groups*.

No mesmo sentido, Eshet-Alkalai (2004) realizou um estudo que resultou em uma estrutura conceitual. O estudo foi feito em uma tentativa de contemplar a pluralidade da noção de letramento digital envolvendo uma variedade de habilidades cognitivas, motoras, sociológicas e emocionais bastante complexas. Para ele, esta estrutura conta com cinco tipos de letramentos apresentados, na sequência, em forma de quadro sinótico.

Diante do exposto até este ponto, podemos entender o letramento digital como o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use as informações de maneira crítica e estratégica em contexto digital. Considerando que essas chegam até o participante, em formatos múltiplos, oriundas de múltiplas fontes. Isso exige dele uma postura crítica, ética, estratégica e acima de tudo orientada por objetivos previamente estabelecidos.

LETRAMENTO	HABILIDADES	DEFINIÇÃO DESSAS HABILIDADES
Letramento foto visual ( <i>photo-visual literacy</i> )	A arte de ler representações visuais	Memória visual e pensamento intuitivo-associativo, o que facilita para decodificar e entender mensagens visuais facilmente e fluentemente no meio virtual.
Letramento de reprodução ( <i>reproduction literacy</i> )	A arte de reciclar criativamente materiais existentes.	Habilidade de criar, com ajuda de técnicas digitais, um trabalho sensato, autêntico e criativo integrando informações independentes existentes no meio digital.
Letramento de encadeamento ( <i>branching literacy</i> )	Pensamento hiper-midiático e não-linear.	Habilidade de não se perder ao navegar pelos labirintos que caracterizam o hiperespaço; orientação espacial multidimensional.
Letramento informacional ( <i>information literacy</i> )	A arte do ceticismo.	Habilidade de pensar criticamente e estar sempre pronto para duvidar da qualidade das informações no <i>ciberespaço</i> .
Letramento sócio emocional ( <i>socio-emotional literacy</i> )	Colaboração e Interação.	Abertura para trocar informações e compartilhar conhecimento com outros; capacidade de construir conhecimento colaborativamente.

Quadro 01: Letramentos digitais propostos

Fonte: ESHET-ALKALAI, 2004.

Após definir, exemplificar e mostrar as diferentes formas de letramento digital é necessário fazer uma diferença deste com o conceito de alfabetização tecnológica ou digital. Essa distinção é necessária para que se evite o uso indistinto dos dois termos. Dessa maneira, podemos dizer que alfabetização

é o “processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita” (SOARES, 2003, p. 91); todavia, o exercício definitivo e competente desse conjunto

de técnicas é realizado através do letramento, pois é através deste que produzimos os mais diferentes gêneros discursivos e acessamos o compartilhamos informações das mais simples às mais complexas em contextos específicos.

Ao analisarmos as nomenclaturas “alfabetização tecnológica” e “letramento digital”, percebemos que estas foram convencionalmente adotadas na obra de Soares (2002). Entretanto, advogamos que o termo “alfabetização tecnológica” seria a especificação mais adequada para se referir à compreensão da técnica que envolve o uso das novas tecnologias, enquanto que o letramento digital seria o termo mais adequado para se referir a apropriação desta técnica pelas práticas de leitura e de escrita dos diversos gêneros que permeiam os ambientes ou entornos virtuais do meio tecnológico. Para finalizar as definições apresentadas até este ponto, embora estejamos seguros que não necessariamente há um consenso entre estas, nem que encerrem a questão, primamos a de (BUZATO, 2006, p.16), ao afirmar que:

Letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente.

Insistimos em destacar o letramento digital e seus muitos desdobramentos com base para nosso trabalho. Dessa forma, na discussão dos nossos resultados levantamos algumas discussões sobre os vários recursos disponibilizados em uma aula *online* no AVA SOLAR como *mouse over*, texto retrátil, pergaminho, folhinha player, vídeos, áudios, *links*, etc. e os possíveis prejuízos de seu desperdício, no caso das aulas impressas. Esse fenômeno poderia estar relacionado com o baixo nível de letramento digital dos participantes? Eles imprimem as aulas (essa opção é possível no ambiente) por não saberem usar

as ferramentas disponíveis? Quais as consequências disso para a aquisição do letramento digital? Quais as possíveis dificuldades enfrentadas por esses participantes na realização das atividades em E/LE no SOLAR em seus respectivos níveis (se de localização da informação, de conteúdo, de interpretação, etc.)? Qual a relação dos impactos destas no ensino e na formação desse professor?

## 2 CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Nesta seção, apresentaremos a construção dos dados de nossa pesquisa. Inicialmente, é necessário descrever o contexto de desenvolvimento desse trabalho e as condições de obtenção dos nossos resultados. Nossos participantes compõem um grupo de 13 (treze) estudantes da Disciplina “III B- Língua Espanhola: compreensão e produção escrita” do V (quinto) semestre do curso de Letras Espanhol semipresencial do polo da Universidade Aberta do Brasil – UAB em parceria com a Universidade Federal do Ceará – UFC em Quixeramobim-CE.

Nossos dados são oriundos de 02 (dois) questionários aplicados com os participantes. O primeiro questionário com perguntas objetivas e o segundo com a predominância de questões subjetivas. Ambos tiveram como objetivo analisar que práticas letradas (dominantes e vernaculares) um grupo de professores em formação, aprendizes de Espanhol como Língua Estrangeira - E/LE, tiveram contato ao longo de suas vidas e as possíveis implicações desse fenômeno para a aquisição dos múltiplos letramentos com ênfase no digital e no crítico.

É importante destacar que este trabalho é apenas um recorte e por isso não trabalhamos com todos os dados gerados a partir dos questionários nesse trabalho.

O ponto de intersecção dos objetivos dessa pesquisa se dá justamente na relação que estabelecemos do percurso que os participantes fazem ao decorrer de sua formação, esses dados foram obtidos a partir da análise e interpretação dos questionários com o momento atual de sua formação.

Destacamos, assim, que a pesquisa, por envolver seres humanos ainda que com a aplicação de questionários teve que ser cadastrada junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP e submetida à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará - UFC. Nosso trabalho foi devidamente aprovado e seguiu os trâmites necessários para chegarmos nos resultados apresentados na seção a seguir.

Na próxima seção, apresentaremos e analisaremos alguns dados. Estes foram criados com base na análise de um dos questionários aplicados. Descrevemos minuciosamente o seu trajeto de leitor e sua inserção ou exclusão em práticas letradas digitais.

### 3 PRÁTICAS LETRADAS DIGITAIS DIVERSAS

Interessa-nos, nesse ponto, identificar as diversas práticas letradas digitais de nossos participantes. Assim, essa seção toma como base as respostas dos participantes a um dos questionários aplicados nessa pesquisa, parte 2.2 do Questionário 02. Nela, identificamos as práticas letradas digitais dos nossos participantes. Com esse fim, examinamos o que seria o contato dos participantes com hipertextos. Transformamos as respostas dos participantes em gráficos, que serão disponibilizados nesta seção seguidos de suas respectivas análises.

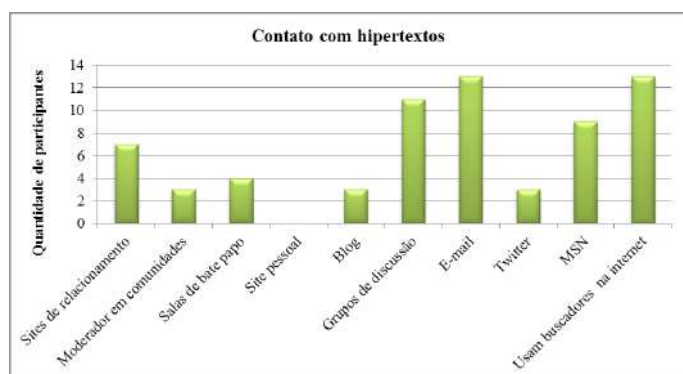


Gráfico 01: Contato com hipertextos

O gráfico disponibilizado refere-se ao perfil dos participantes no que concerne ao seu contato com

hipertexto. Ao traçar esse perfil, consideramos a participação ou exclusão do participante das práticas letradas digitais e o manuseio (leitura e produção) de textos que remetem a outros textos e agregam blocos de informação como imagens, sons, palavras, dentre outros. Passemos aos nossos dados.

Antes, porém, é necessário lembrar o valor absoluto dos nossos participantes: 13 (treze) participantes. Quando questionados se possuíam conta em algum site de relacionamento, rede social tipo (*Facebook, Orkut, hi5*, dentre outros), 07 (53,8%) participantes afirmaram que sim e 06 (46,1%) que não. De igual modo, interessou-nos saber se estes participantes atuavam como dono, mediador/moderador em alguma comunidade nesses sites de relacionamento. Pudemos constatar que 03 (23%) afirmaram que sim, 06 (46,1%) que não e 04 (30,7%) não responderam. Tivemos esse interesse, pois a participação em redes sociais coloca o participante em uma condição de contato e interação com diversas pessoas em diferentes partes do mundo de forma síncrona em muitos casos. Nesse caso, a produção textual é bem recorrente dado o papel que o participante desempenha nesses respectivos ambientes. Somando-se a isso, também os mediadores de comunidades em sites de relacionamentos, no geral, fazem muitas intervenções nas discussões dos tópicos, o que lhes exige uma demanda alta de produção escrita em contexto digital. Além da habilidade de propor, moderar e conduzir os debates.

Quando questionados se possuíam e-mail pessoal, 13 (100%) dos participantes afirmaram que sim. É importante ressaltar que possuir e-mail é um pré-requisito indispensável para que o participante possa interagir nas atividades *online* do AVA SOLAR. Perguntamos se os participantes eram integrantes de grupos de discussão tipo (Yahoo grupos): 11 (84,6%) participantes afirmaram que sim e 02 (15,3%) que não. O questionário também contemplou a participação dos participantes em salas de bate papo<sup>4</sup> e 04 afirmaram

4 - Nesse ponto, consideramos as participações em salas de bate papos diversas diferentes da que é disponível no próprio SOLAR.

que sim e 09 que não, correspondendo a 30,7% e 69,2% da amostra, respectivamente. Ao serem questionados se possuíam site pessoal, 13 (100%) afirmaram que não. Mas ao serem questionados se possuíam blog 03 (23%) afirmaram positivamente e 10 (76,9%) negativamente. A diferença do site para o blog é explicável pela diferença de complexidade de manuseio, pois a produção e manutenção do primeiro exigem do participante um nível de letramento digital bem mais elevado. No caso do segundo, tanto a criação quanto a atualização não exigem necessariamente uma linguagem específica (HTML), nem um nível de letramento digital tão elevado. Os recursos para criação e atualização de blogs se assemelham muito aos exigidos para criação de conta de e-mail pessoal e conta em sites de relacionamentos. Cabe ressaltar que, embora os blogs possam ser criados e atualizados em uma linguagem mais simples, eles também podem ser manipulados em linguagem (HTML) e podem agregar inúmeros recursos de interação entre as diversas redes sociais e entre os indivíduos.

Além disso, identificamos no grupo os participantes que possuíam MSN, do total, 09 (69,2%) afirmaram positivamente, 03 (23%) negativamente e 01 (7,6%) não respondeu. A utilização da internet para pesquisas complementares e para a realização de trabalhos acadêmicos também foi levada em consideração em nossa pesquisa. Perguntados se costumavam fazer pesquisas de trabalhos utilizando buscadores da internet, os 13 participantes, ou seja, 100% do grupo afirmaram ter essa prática. De acordo com essa perspectiva, perguntamos se eles costumavam fazer downloads de livros, dicionários e/ou outros materiais para consulta. Os dados apontaram que 12 (92,3%) costumam fazer *downloads* e apenas 01 (7,6%) não tem essa prática. Por último, interrogados se tinham facilidade para ler e compreender os textos que circulam nos diversos ambientes mencionados, os 13 participantes (100%) afirmaram ter facilidade para ler e compreender nos ambientes citados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados analisados nas seções anteriores, pudemos perceber que as práticas letradas digitais (ESHET-ALKALAI, 2004; XAVIER, 2002; BUZATO, 2001) estão presentes na vida dos participantes. Todavia, os questionários permitem concluir que não há menção destas na descrição de práticas relacionadas à infância e à adolescência. Essas práticas são mais marcadas somente no momento atual da formação dos participantes.

Ao analisarmos, especificamente, o desempenho dos participantes no AVA SOLAR, percebemos que boa parte não acessa o ambiente com regularidade. As razões podem ser as mesmas mencionadas anteriormente, mas os nossos dados também apontam outras. Apenas um participante registrou ter dificuldade de uso das ferramentas (o portfólio), já o restante não citou esse fato. Alguns participantes registraram que têm limitação física (problema de visão) com a leitura no ambiente. Outros fizeram questão de ressaltar a dificuldade de acesso, por não terem *internet* em casa e, também, por morarem longe do polo. Nesse caso, os participantes registraram que, acessam o ambiente algumas vezes (nos casos de realização de fórum e *chat*), imprimem as aulas e somente o acessam quando precisam postar as atividades no portfólio. Esse fator traz alguns prejuízos ao aprendizado do participante, pela perda inúmeros recursos, *links*, vídeos, folhinha *player*, texto retrátil, *mouse over* e outros, inerentes às aulas do SOLAR que ficam sem funcionalidade. Esse fator restringe a progressão e aprofundamento dos participantes em temas específicos abordados na aula e disponibilizados em outros ambientes virtuais e/ou mídias (vídeos, fotografias, músicas, jogos e outros.). Poderíamos, assim, dizer que o fato de os participantes, sob diferentes motivações, imprimirem as aulas e, em alguns casos, lerem somente o material impresso limita o desenvolvimento do letramento digital.

Assim sendo, fica evidente que, em muitas situações, o que temos são novas tecnologias e velhas relações do leitor com o texto. Nos dados

analisados, a informação mais saliente foi a da impressão de material disponibilizado *online* e a perda de todos os recursos oferecidos pela leitura em tela. As questões sociais também emergem nessa discussão e são fundamentais para que os estudantes possam desenvolver o letramento digital.

Diante do exposto, ficamos cientes dos desafios inerentes à EaD e, conseqüentemente, às questões que dizem respeito ao desenvolvimento do letramento

digital. Os resultados de nosso trabalho apontam que a educação a distância dá aos estudantes muitas possibilidades diferentes, em muitos casos, daquelas oferecidas pela educação presencial. Por último, destacamos que há muitas possibilidades de análise nessa mesma área e que nosso trabalho não tem um caráter conclusivo. Esse fato aponta para um terreno fértil e oportuno na perspectiva de outras abordagens teóricas que possam aprofundar essa discussão.

## Referências

- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D. et al. (Ed.). *Situated literacies: reading and writing in context*. London: Routledge, 2000. p. 7-15.
- BORTONI-RICARDO, S. M. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008. 135p.
- BUZATO, M. E. K. Letramentos digitais e formação de professores. São Paulo: Portal Educared. 2006. Disponível em <[http://www.educared.org/educa/img\\_conteudo/marcelobuzato.pdf](http://www.educared.org/educa/img_conteudo/marcelobuzato.pdf)>. Acesso em: 13 mar. 2012.
- \_\_\_\_\_. Sobre a Necessidade de Letramento Eletrônico na Formação de Professores: O Caso Teresa. In: CABRAL, L. G. et al. (Org.). *Linguística e Ensino: Novas Tecnologias*. Blumenau: Nova Letra, 2001. p. 229-267.
- CASSANY, D. *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama, 2006.
- \_\_\_\_\_. Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad, conferencia inaugural. In: CONGRESO NACIONAL CÁTEDRA UNESCO PARA LA LECTURA Y LA ESCRITURA, Sede Concepción. Universidad de Concepción (Chile), 2005. Disponível em <<http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2011.
- COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. In: RIBEIRO, Ana Elisa. (Org.) *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- ESHET-ALKALAI, Y. Digital literacy: a conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, v. 13, n. 1, 2004, p. 93-106.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GILSTER, P. *Digital literacy*. New York: John Wiley & Sons, Inc., 1997. 276 p.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999. Tradução de Carlos Irineu da Costa.
- ROJO, R. *Letramento e capacidades de leitura para cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004.
- SOARES, M. *Letramento e escolarização*. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.
- \_\_\_\_\_. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação - Dossiê "Letramento"*, Campinas, v. 23, n. 81, 2002. p. 143-160.
- \_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002[1998]. 125 p.
- SOUZA, V. V. S. *Letramento Digital e Formação de Professores*. *Revista Língua Escrita*, n. 2, dezembro de 2007. [www.fae.ufmg.br/ceale](http://www.fae.ufmg.br/ceale) | ISSN 1981-684.
- XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. *Letramento digital e ensino*. 2007. Disponível em <<http://www.ufpe.br/nehte/artigos.htm>> Acesso em: 03 mar. 2012.



## gt formação de professores e uso de ferramentas digitais

# Mandacaru: Programa de formação de professores de uma IES particular de Fortaleza

Raquel Figueiredo Barreto

Faculdade Nordeste

### RESUMO

No atual momento social, marcado por rápidas transformações, pela competitividade, pelo domínio do saber, discutir a expansão do ensino superior, a qualidade do ensino prestado, debater a educação e a formação, não só dos professores, faz-se matéria urgente. É do conhecimento de pesquisadores como André et al (1999), Pimenta e Anastasiou (2002); Masetto (2002, 2003); Cunha (2002); Anastasiou (2002); Balzan (2000); Morosini (2001) que pouca atenção se tem dado à formação e preparação do professor universitário para o exercício de ensinar. O programa Mandacaru, surgido em 2008, é uma proposta de formação continuada para os professores que integram o grupo Devry/Brasil (Faculdades Ruy Barbosa, Área 1 e FANOR, Boa Viagem). O programa consiste em atividades virtuais e presenciais. Para cada atividade postada, para cada avaliação feita, para cada avaliação positiva recebida, para cada encontro presencial, há o acúmulo de pontos. Ao final de um ano, os três mais professores mais bem colocados, recebem uma premiação em dinheiro e um troféu no evento de excelência acadêmica. Este estudo teve como objetivo descrever a participação dos professores do grupo Devry/Brasil no programa Mandacaru nos anos de 2008 e 2012. Trata-se de uma pesquisa descritiva, exploratória, transversal com abordagem quantitativa do tipo estudo de caso. A coleta de dados foi feita no primeiro semestre de 2012. Os dados, correspondentes a participação dos professores entre 2008 e 2012, foram coletados através das informações disponíveis no portal academus e disponibilizados pela instituição. Para a análise dos dados foi usado o Excel. Os resultados mostraram um aumento significativo número de docentes envolvidos, na quantidade e diversidade de atividades propostas bem como nos temas dos encontros presenciais. Esse aumento merece uma análise qualitativa mais apurada para detectar se as melhorias do programa refletem na prática pedagógica dos docentes.





trabalhos ficam disponíveis para que qualquer professor, quantos deles quiserem, possam avaliá-los. Dessa forma, todos os professores estão aptos a sugerir temas e avaliar os colegas, independente do curso em que dá aula e da sua formação original.

Além das atividades virtuais, há também os encontros presenciais. No início de cada semestre, há a divulgação do calendário dos encontros presenciais. Estes acontecem uma vez por mês, aos sábados, tanto em Fortaleza (FANOR) quanto em Salvador (Área 1 e Ruy Barbosa).

Cada atividade postada, cada avaliação que o professor faz, cada avaliação positiva de atividade que o professor recebe, cada encontro presencial de que o professor participa, gera pontos. Ao final de um ano, os três professores mais bem colocados, recebem uma premiação em dinheiro e um troféu no evento de excelência acadêmica (Academic Star).

Caso o professor receba alguma avaliação negativa, a pontuação do professor diminui. O docente que recebe seguidas pontuações negativas tem a possibilidade de retirar, a qualquer momento, a atividade da arena. Se quiser, pode ainda refazê-la e depositá-la novamente para novas avaliações.

As atividades do programa são divididas em eixos:

a) Planejamento;

Atividades que versam sobre a preparação da disciplina como elaboração de plano de ensino com base nas competências e pesquisas na base eletrônica de dados privada que a IES disponibiliza.

b) Didática;

Atividades que versam sobre a formação do professor como: oratória, relação professor-aluno e tipologia psicológica e aprendizagem;

c) Tecnologia;

Atividades que versam sobre o manuseio de ferramentas modernas: elaboração de slides, usos de blogs, Google docs;

d) Avaliação

Atividades que versam sobre os instrumentos avaliativos usados pelos docentes como: elaboração de questões no padrão ENADE, questões discursivas e questões de múltipla escolha.

Na tabela 1 abaixo, descrevemos a pontuação obtida em cada IES do grupo. A pontuação 0 para os professores da Faculdade Boa Viagem (Recife) justifica-se pelo fato da IES ter sido recém- inserida , em 2012.1, ao grupo *Devry/Brasil*.

Período	Área 1	Fanor	Ruy	FBV
2008.2	-15	65	1	0
2009.1	138	276	30	0
2009.2	94	892	150	0
2010.1	36	700	405	0
2010.2	647	673	335	0
2011.1	866	1487	926	0
2011.2	905	2556	792	0
2012.1	531	2258	278	0
2012.2	630	1287	257	500

Tabela 1 – Pontuação no Mandacaru por IES

Fonte: Academus (2012)

Através dos dados acima, podemos acompanhar um enorme crescimento no programa Mandacaru desde a sua implantação em 2008.2 até o semestre recém concluído (2012.1).

No semestre de 2008.2, período de implantação do programa, percebeu-se uma baixíssima adesão. É possível que fatores como desconhecimentos dos docentes, dificuldade em manusear a ferramenta tenham contribuído para explicar os baixos números. Ainda assim, das três faculdades que atuam pelo grupo no período (2008.2), a FANOR foi a que teve melhor desempenho.

No semestre de 2009.1, percebeu-se um aumento significativo da participação dos docentes em duas IES do grupo: Área 1 e Fanor.

No semestre consecutivo (2009.2), as faculdades de Salvador obtiveram um desempenho, numericamente falando, semelhante. Nesse semestre ressalta-se o maior envolvimento dos professores da faculdade Ruy Barbosa no programa Mandacaru.

Das três IES do grupo, a FANOR continua sendo a instituição com melhor desempenho.

Em 2010.1 observou-se uma diminuição considerável na participação dos professores da Área 1. Houve diminuição, em menor número, também na participação dos professores da FANOR. A faculdade Ruy Barbosa manteve crescimento na participação dos seus docentes.

Em 2010.2, Área 1 e Fanor obtiveram praticamente a mesma pontuação no programa.

Em 2011.1, houve um aumento significativo na participação dos professores das 3 IES. Tal aumento também foi identificado nos semestre subsequente (2011.2) na Área 1 e na Fanor.

No último semestre em análise (2012.1), percebeu-se uma diminuição na participação dos professores da Área 1 e da Ruy Barbosa.

O programa já superou as dificuldades iniciais como: implantação do programa, adesão dos docentes. O que carece de investigação agora é a avaliação qualitativa do programa: esses números certamente refletem uma qualidade das tarefas propostas e realizadas? À medida que aumenta o número de docentes envolvidos no programa, aumenta também a qualidade das suas aulas? Como o programa contribui para a melhoria da prática docente?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A docência não pode mais, como afirmam Tardif e Lessard (2005), ser vista pela sociedade como uma tarefa secundária, ou seja, o magistério deve ser prioridade para qualquer nação ou sociedade. Somente através da educação é que podemos entender as transformações sociais e adaptarmo-nos a ela. Sob essa perspectiva, torna-se mais do que relevante considerar os dados deste estudo. Tratou-se de um estudo de caso, mas ações bem sucedidas como a relatada no corpo deste manuscrito podem ser reproduzidas.

Os resultados desta pesquisa mostraram um aumento significativo no número de docentes envolvidos no programa Mandacaru desde a implantação do

programa, em 2008, até o semestre 2012.1. A quantidade e diversidade de atividades propostas bem como nos temas dos encontros presenciais também foram aspectos que chamaram a atenção.

Esse aumento no número de docentes envolvidos, no número de atividades propostas merece uma análise qualitativa mais apurada para detectar se o crescimento quantitativo do programa reflete na prática pedagógica dos docentes.

Sabemos que a estratégia adotada pela faculdade pesquisada ainda é pouca e carece, certamente, de melhorias. Quando o assunto em questão é a formação de professores, uma ampla e verdadeira revolução faz-se necessária.

## Referências

- ANASTASIOU, L. das G. C. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, D.E. G. & SOUZA, V.C. (orgs.) *Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro, Editora DP&A, 2002.
- ANDRÉ, M., et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, N.68. Campinas: CEDES. Dez, 1999, p.301-309.
- BALZAN, N. C. Indissociabilidade de ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: VEIGA, I.P. A, CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.
- BRASIL, LDB. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 02 Março de 2012.
- BRASIL. Decreto 5.773/06. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=116&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=116&option=com_content&view=article). Acesso em: 19 de Junho de 2012.
- CUNHA, M. I. da. Impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência. In: ROSA, D. E. G., SOUZA, V.C. (Orgs.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro, DP&a, 2002, p. 39-56.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MASETTO, M. T. *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- MASETTO, M. T. *Competência pedagógica dos professores universitários*. São Paulo: Summus, 2003.
- MOROSINI, M. C. (org.). Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. 2.ed. ampl. Brasília: Plano Editora, 2001.
- NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa. Publicações Dom Quixote, 1992.
- PIMENTA, S. G., ANASTASIOU, L. das G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SANTOS, Izequias Estevam dos. *Manual de métodos e técnicas de pesquisa científica*. 9 ed. Niterói, RJ: Impetus, 2012.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

## gt formação de professores e uso de ferramentas digitais

# Pesquisa escolar: da escrita à mão ao texto digital

Thiago Vaz Macena

Universidade Estadual do Ceará

Lúta Lerche Vieira

Universidade Estadual do Ceará

### RESUMO

O trabalho discute a pesquisa escolar, do meio impresso ao digital, segundo crenças (BARCELOS, 2001) e práticas de professores e alunos de escolas de Fortaleza-Ceará, reveladas em entrevistas concedidas a graduandos do Curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará, em Projeto de Iniciação à Pesquisa, denominado Autoria e Remix de Textos Digitais, realizado em 2012.1. A disciplina foi ministrada pela profa. dra. Lúta Lerche Vieira, e teve como estagiário de docência o mestrando Thiago Vaz Macena (bolsista CAPES). Partindo de um estudo exploratório sobre autoria e remix de textos digitais, foram entrevistados 20 professores e 27 alunos de escolas particulares e públicas sobre suas práticas de escrita no gênero pesquisa escolar, em relação a conteúdos de história, geografia e ciências, visando identificar ideias e textos multimodais produzidos a respeito. Os dados, contudo, foram reveladores de práticas arraigadas da cultura “manuscrita” por parte dos professores como, por exemplo, o foco no formato do trabalho escolar e na escrita em papel, em detrimento do estímulo à produção de conteúdo reflexivo. Além disso, pouca orientação foi dada pelos professores aos alunos no decorrer da pesquisa, o que os deixou em uma posição isolada e sem o direcionamento adequado. Como resultado, os trabalhos dos alunos, em sua maioria, foram produtos de cópia de sites da internet, acessados através de pesquisas em sites de busca. Esse contexto de pesquisa nos desafia a discutir estereótipos e crenças escolares, fundados em concepções contraditórias sobre o processo de pesquisar e de relatar a pesquisa, bem como sobre o universo do livro e da tela.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O problema de pesquisa aqui discutido tem a ver com alguns pressupostos e competências da chamada “cultura participativa” (JENKINS, 2006), da qual somos ao mesmo tempo mentores e usuários no contexto da pós-modernidade. Também se relaciona com crenças de docentes que continuam valorizando a cópia e a repetição como alicerce da pesquisa

escolar, mesmo com a transformação da tecnologia para escrever e para pesquisar, ou a disponibilidade de recursos tecnológicos na escola e em seu entorno.

Entre as competências requeridas na cultura participativa, está a habilidade de “apropriação” de conteúdos e formas, que são (re)criados e compartilhados em produtos remixados. Esta atividade não é nova, mas os pressupostos da cultura

participativa e os recursos da tecnologia eletrônica tornam o remix uma prática cultural cada vez mais disseminada, seja em projetos de expressão pessoal, ou na solução coletiva de problemas. Segundo Latterell (2010), trata-se de uma “metáfora moderna para descrever revisões, reinterpretações, novas versões e composições híbridas”. No estudo exploratório em foco, consideramos remix como a atividade (processo) e também como os textos (produtos) híbridos verbais ou multimodais produzidos através da combinação, integração ou recriação de textos já existentes.

Assim, buscando compreender o remix de textos e mídias no contexto escolar e, acreditando que esta prática multimodal provavelmente se manifestaria nos textos de pesquisa (dadas às novas práticas de busca de informação na web) trouxemos a questão para uma investigação real com graduandos em Letras da UECE, em 2012/01, oportunidade em que esses universitários também estariam sendo introduzidos num trabalho de campo, vivenciando diferentes etapas e situações como pesquisadores aprendizes.

Iniciamos entrevistando professores e alunos de uma grande escola pública situada nas imediações do campus de Humanidades da UECE, bem como buscando evidências de remix textual e/ou digital no gênero pesquisa escolar, em áreas de conteúdo (história, geografia e ciências). Nossa intenção era explorar a composição de textos híbridos com recursos da internet, investigando algumas de suas implicações linguísticas, pedagógicas, autorais e éticas, para a escrita colaborativa. Neste percurso, nos deparamos com questões preliminares ainda não resolvidas no gênero, em especial a cópia manuscrita como recurso de ensino da pesquisa informativa. Dados recorrentes que emergiram dessas entrevistas e exemplos de textos de pesquisa coletados constituem o foco desta análise.

## CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Apresentamos de forma sintética alguns pressupostos que fundamentaram o projeto e a

análise dos dados. Iniciamos com o conceito de remix, segundo a visão de autores da área. A seguir fazemos um breve referencial histórico e teórico sobre pesquisa escolar e crenças.

## REMIX

O termo “remix” foi inicialmente usado por DJs (*disc jockeys*), para descrever a criação de novas músicas a partir de colagens e combinações de diversos ritmos ou músicas gravadas anteriormente. Com o crescimento da internet e a facilidade de seu acesso, além da disseminação de ferramentas digitais gratuitas e tutoriais disponíveis em rede, tornou-se comum recombinar textos, fotos, vídeos e música em textos multimodais. Essas novas produções são compartilhadas com milhares de pessoas no mundo todo, e podem ser adquiridas, reinventadas e publicadas novamente por qualquer pessoa, num processo frenético de autoria colaborativa. Por isso, podemos dizer que o processo de autoria está passando por uma transformação, que não mais significa a presença exclusiva de uma pessoa no mundo, através de uma obra única e intransferível, mas que coloca essa pessoa diante de tantos outros e marca sua identidade (TAVARES, 2008). Ainda segundo Tavares (2008), “precisamos tomar cuidado para que essa nova situação não seja o sinal da desresponsabilização (...)”, de esconder-se nas vozes de outras pessoas para expressar nossos próprios sentimentos, ou simplesmente não nos comprometermos em compartilhar produções autênticas.

Os três princípios básicos que guiam o remix, segundo Latterell (2010), são:

que como participante em uma cultura, você já está apto a investigá-la; (2) que as coisas que estão mais próximas de nós - que normalmente ignoramos - são as mais valiosas para investigação (3) que por trás dos artefatos da vida cotidiana estão as idéias formadas coletivamente, que modelam e revelam o pensamento de uma cultura<sup>1</sup>.

Portanto, ao buscarmos exemplos de remix em trabalhos escolares, não estávamos procurando

1 - op. cit. pág. 31 – tradução dos autores



simplesmente cópias idênticas de textos encontrados da internet, e sim composições híbridas, produzidas colaborativamente através da montagem de diversos elementos semióticos em novos textos digitais e multimodais.

## PESQUISA ESCOLAR

A pesquisa escolar foi aplicada inicialmente nas escolas brasileiras com a “Reforma do Ensino de 1971, que através da lei 5.692 redimensionou toda a estrutura do ensino e institucionalizou a pesquisa na escola como prática obrigatória” (BERNARDES e FERNANDES, 2005). A partir desse momento, desenvolver pesquisas na escola passou a ser dever dos professores e obrigação dos alunos. Com isso, buscava-se colocar a pesquisa no centro do processo pedagógico, no lugar da exposição oral e sequencial de conteúdos.

No entanto, de acordo com Milanesi (in BERNARDES e FERNANDES, 2005), essa proposta tomou dimensões nada positivas. Dois fatores fundamentais, que contribuíram para essa análise foram: “o desconhecimento dessa prática pelos próprios professores e o despreparo da escola para o atendimento das novas necessidades para a realização dessa atividade” (op. cit. p. 119). A prática da pesquisa na escola configurou-se como uma atividade mecanizada, destituída de significação, uma mera tarefa a ser cumprida por parte do aluno e avaliada pelo professor.

Marcos Bagno (1999) é um dos defensores da mudança das práticas em pesquisa escolar, da contextualização dos temas de pesquisa e da busca de assuntos que interessem os alunos – a pesquisa escolar “deve ser usada como um método para tornar mais interessante e participativo o ensino em sala de aula”. Ainda segundo Bagno (1999), “a orientação por parte do professor é a parte principal da pesquisa escolar”. O professor deve orientar os alunos sobre as fontes de pesquisa, e também sobre verificar a veracidade das informações pesquisadas –

especialmente na internet. Para o autor:

O professor tem que estar plenamente consciente da seriedade que envolve esse tipo de trabalho. Chegar em sala de aula, escrever na lousa: “Trabalho de pesquisa. Tema: X. Entregar até dia X” e depois querer receber trabalhos bem-feitos é uma atitude pedagógica completamente autoritária. (op. cit. p.22)

Outra questão relacionada, que merece ser ventilada é o preconceito em favor do livro, já apontado por Reinking em 1997. O termo “preconceito” é forte e tem uma conotação pejorativa, mas é adequado às reações que o autor observou ao pedir a estudantes, professores e colegas para considerarem a possibilidade de que formas eletrônicas de leitura e escrita possam ter vantagens sobre as formas impressas e que possam se tornar, algum dia, a forma predominante de leitura e escrita. Esse tipo de preconceito observado tende a estreitar as perspectivas e limitar as oportunidades de crescimento em novas direções em relação ao uso de textos digitais em sala de aula.

Reinking não afirma que os textos eletrônicos sejam totalmente superiores aos impressos, mas que “eles realmente têm um número de qualidades que expandem potencialmente opções para criar e comunicar significado” (op. cit. p. 634 – tradução dos autores). Ainda segundo o autor, precisamos encarar a possibilidade de que a leitura na tela possa ser tão prazerosa para as futuras gerações quanto à leitura de um livro impresso para a atual geração de professores.

Muitos deles ainda estão tão apegados à cultura impressa, que simplesmente ignoram ou repudiam textos digitais e a pesquisa na internet, afirmando serem estes os causadores da epidemia de “copiar/colar” que é observada nas escolas atualmente (ver seção “Resultados Preliminares”). Contudo, sabemos que o resultado de uma pesquisa escolar depende de vários fatores: desde a proposta e as instruções para a pesquisa, passando pelo acompanhamento e orientação da produção do texto final, até a avaliação.

Também convém observar o contexto cultural que cerca nossos alunos, para podermos construir uma nova concepção de pesquisa escolar “que ultrapasse os limites da mera cópia, seja ela manuscrita, seja impressa, que seja uma atividade escolar que envolva a construção de conhecimento através dos atos de ler e escrever” (BERNARDES e FERNANDES, 2005).

## CRENÇAS

Segundo Barcelos (1995), as crenças na aprendizagem podem ser definidas como “conhecimento intuitivo ou implícito (ou explícito) constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender.” A autora afirma que esse conhecimento é compatível com a idade do indivíduo e seu nível socioeconômico – além de ser baseado em sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes.

Barcelos (1995) classifica as crenças em três abordagens principais: de acordo com sua definição, metodologia e relação entre crenças e ações. A abordagem normativa investiga as crenças através de um grupo pré-determinado de afirmações, enquanto a abordagem metacognitiva “utiliza autorrelatos e entrevistas para inferir as crenças” e a abordagem contextual “usa ferramentas etnográficas e entrevistas para investigar as crenças”. O presente estudo teve como suporte as abordagens metacognitiva e contextual, pois as crenças observadas foram extraídas de entrevistas semiestruturadas e autorrelatos, mas foram observadas a partir de contextos específicos.

Vale observar que um importante aspecto da abordagem contextual é que ela não tem como objetivo generalizar sobre as crenças de professores e alunos, mas compreendê-las em contextos específicos. E sob esta luz é que os dados coletados foram analisados. Ainda segundo Barcelos (2005), “nosso papel como professores e pesquisadores não é julgar as crenças dos alunos e professores só porque diferem das nossas (...).” Devemos trazer essa discussão para a

sala de aula, propondo alternativas e envolvendo os alunos em “um processo de reflexão, na tentativa de entender essas crenças e suas consequências para nosso desenvolvimento como pessoas, cidadãos, como professores e alunos.”

## METODOLOGIA

Trata-se de estudo exploratório descritivo sobre crenças e atitudes de professores e alunos a respeito de práticas de escrita no gênero pesquisa escolar. Foram entrevistados 20 professores e 27 alunos de escolas particulares e públicas. As entrevistas, semiestruturadas, foram realizadas por graduandos de Letras, participantes do projeto, usando um roteiro (ver Anexo no. 1) com sete questões abertas para os professores e nove questões abertas para os alunos. Para cada aluno entrevistado, também foi coletado um texto de pesquisa escolar de sua autoria. Identificamos trechos reveladores de crenças e práticas docentes em cada entrevista, e em seguida agrupamos as afirmações em comum de acordo com os seguintes tópicos:

Como os professores propõem e orientam a pesquisa escolar?

Como os professores avaliam a pesquisa escolar?

O que os professores acham sobre o ato de copiar e colar por parte dos alunos?

## Dados dos Informantes:

Os sujeitos do estudo foram:

- a) 20 professores do ensino fundamental e médio de escolas públicas e particulares de Fortaleza, atuando em diferentes áreas de conteúdo (história, geografia e ciências), assim distribuídos:
  - 53% do sexo masculino e 47% do sexo feminino;
  - 56% com idade entre 20 e 29 anos, 38% com idade entre 30 e 39 anos e 6% com idade acima de 40 anos;
  - 59% professores de escolas particulares e 41% professores de escolas estaduais (públicas)

- 53% professores de Ciências, 29% professores de História e 18% professores de Geografia.

b) 27 alunos do Ensino Fundamental e Médio de Fortaleza-Ceará, sendo:

- 56% do sexo feminino e 44% do sexo masculino;

- 72% entre 12 e 14 anos e 28% entre 15 e 18 anos.

## RESULTADOS PRELIMINARES

Nesta seção, discutimos os depoimentos coletados, tecendo comentários sobre as crenças e ações comuns de professores e alunos. As entrevistas docentes continham sete itens, cujas informações foram classificadas em três grupos diferentes, conforme descrito na metodologia.

As entrevistas dos alunos continham nove questões, cujas respostas foram associadas aos depoimentos de seus respectivos professores. Além disso, foi perguntado aos alunos se eles se sentiram autores dos textos produzidos, onde 53% responderam que sim, 33% responderam que não, 10% em parte e 4% não souberam responder ou não informaram.

Classificamos os dados agrupando as crenças e ações em comum dos professores. Os depoimentos dos alunos foram utilizados para reiterar ou ratificar o que foi dito pelos professores, assim como os trabalhos coletados dos alunos. Os resultados podem ser acompanhados nos quadros abaixo:

### 1. Como os professores propõem e orientam a pesquisa escolar?

Ações	Quantos professores mencionaram?
Foco no formato do trabalho	16
Prioridade do texto manuscrito sobre o digital	15
Indica sites para pesquisa	10

Indica apenas livros impressos como fonte para a pesquisa	5
Não sugere fontes para a pesquisa	5
Orienta sobre a pesquisa na internet	4
Solicita a produção de resumos escritos em papel	3
Busca fazer uma relação entre a pesquisa escolar e o cotidiano dos alunos	2

### Exemplos:

- **Foco no formato do trabalho:**

**Professor 1:** “Eu passei esse trabalho eu pedi no mínimo: uma capa, com a identificação, eu já tinha explicado o que eu queria na capa, a identificação, o título do trabalho, por exemplo, uma introdução, o desenvolvimento, que é a pesquisa em si, né, a conclusão e a bibliografia que seria a fonte do... do trabalho em si, era mais ou menos, no mínimo esses cinco itens eu to cobrando no trabalho.”

**Aluno 1.1:** “Ele escreveu bem direitinho: ele queria capa, introdução, o desenvolvimento, a conclusão e a bibliografia. Você tinha que dizer de onde a gente tirou.”

- **Prioridade do texto manuscrito sobre o digital:**

**Professor 6:** “Eles apresentam escrito, né? Com desenvolvimento, com conclusão, tudo a gente pede...”

**Aluno 6.1:** “A maioria dos trabalhos é escritos e não digitado.”

- **Indica sites para a pesquisa:**

**Professor 9:** “O próprio livro deles sugere alguns sites tipo: ciência e terra, ecologia, o livro fornece alguns sites, então quando no manual do professor ele passa pra gente o conteúdo do site e a gente pesquisa e aí direciona em casos específicos.”

**Aluno 9.1:** “Usamos a internet e os livros também, a gente tirou coisas e imagens de livro e da internet também a gente procurou e resumimos pra fazer o texto.”

- **Indica apenas livros impressos como fonte para a pesquisa:**

**Professor 4:** “Eu prefiro que eles pesquisem em livro do que pela internet, né? Eu acho que às vezes eles vão pesquisar na internet, fica muito... eles acabam não lendo, né?”

**Aluno 4.1:** “Ele diz pra pesquisar nos livros.”

- **Não sugere fontes para a pesquisa:**

**Professor 11:** “Qualquer fonte de pesquisa tá livre, não costumo indicar. A internet é o que eles basicamente vão usar, a biblioteca praticamente não está sendo usada, basicamente fica a internet e o livro didático. Eu não influencio na pesquisa deles, aonde eles vão buscar informação não, só vou ver o resultado final.”

**Aluno 11.1:** “Cada, cada equipe ficou com uma família da tabela (periódica) pra procurar: E ele deixou livre pra você fazer.”

- **Orienta sobre a pesquisa na internet:**

**Professor 1:** “Mas eu sempre procuro é... pedir pra eles pesquisarem e depois desconfiarem ou irem pra outros sites que têm a fonte bibliográfica, de onde foi digitada aquela pesquisa.”

**Aluno 1.1:** “Eu pesquisei em dois sites: eu pesquisei na Wikipédia e no site Escola Brasil.”

- **O professor solicita a produção de resumos escritos em papel:**

**Professor 5:** “Eles fazem resumos, né, alguns capítulos, assim, eles fazem resumos do que eles entenderam, e, porque assim, ciências e biologia é muito... Como é que eles dizem, “decoreba”. Não é bem decoreba, mas é o que eles acham. Então, assim, eu passo atividades e tudo. E tem que escrever muito. Eles tem que escrever bastante.”

**Aluno 5.1:** “Aí então ela já faz pra forçar mais o aprendizado da gente. A gente vai ter que ler e resumir. Alguns trabalhos é pra resumir.”

- **Busca fazer uma relação entre a pesquisa escolar e o cotidiano dos alunos:**

**Professor 12:** “Textos relacionados com o seu cotidiano. Principalmente, relacionados a doenças, patologias, uma vez que o objetivo didático da oitava série é o corpo humano, a parte da fisiologia.”

**Aluno 12.2:** “Ele mandou a gente falar, né, da... de uma boa alimentação, o que traz de bom pra nossa vida e também algumas doenças que uma má alimentação causa.”

**Comentário:** Os dados mostram que a maioria dos professores tem como foco a produção textual manuscrita e o formato do trabalho. De acordo com os depoimentos de professores e alunos, maior importância é dada à estrutura física do texto de pesquisa escolar do que a seu conteúdo – apenas 10% dos entrevistados afirmaram fazer uma relação entre a pesquisa escolar e o cotidiano dos alunos. Outro dado interessante diz respeito à pesquisa na internet: dos 10 que afirmaram sugerir sites para pesquisa, apenas 5 dão orientações sobre como pesquisar na internet.

## 2. Como os professores avaliam a pesquisa escolar?

<b>Crenças e ações</b>	<b>Quantos professores mencionaram?</b>
Avalia pela aparência física e pelos tópicos do trabalho	11
Prioridade da apresentação oral como forma de certificar a veracidade da pesquisa	9
Somente aceita trabalhos manuscritos	5
Avalia a linguagem utilizada e o conteúdo da disciplina	3
Afirma não ter tempo para corrigir os trabalhos de pesquisa escolar	2

**Exemplos:**

- **Avalia a pesquisa escolar pela aparência física e pelos tópicos do trabalho:**

**Professor 1:** “Alguns dá pra considerar como trabalho científico mesmo, porque teve aquela preocupação com a capa, contracapa, com introdução, com sumário, com o desenvolvimento, com a conclusão e bibliografia.”

**Aluno 1.2:** “Só sei que ele mandou que a pesquisa seja anotada.”

- **Prioridade da apresentação oral como forma de certificar a veracidade da pesquisa:**

**Professor 3:** “A gente cobra a escrita, ele tem que pesquisar, mas a nota é pela apresentação, né, então aí, às vezes, o menino, alguns alunos saem muito bem na oralidade, mas na escrita, né?”

**Aluno 3.1:** “Era pra ser um manuscrito, ou... era digitado, impresso... E outro era pra fazer uns slides para apresentar, aí falava um pouco, aí no caso, falar um pouco sobre samba e maracatu, que tipos, dar exemplos...”

**Aluno 3.2:** “Ele gostou muito das coisas que a gente falou, então eu achei bem legal fazer esse trabalho, porque é uma forma de conhecimento melhor do assunto abordado.”

Somente aceita trabalhos manuscritos:

**Professor 5:** “Inclusive, eu não aceito impresso. Eu falo: “ó, se pesquisar da internet... é pra fazer tudo escrito. Eu não quero nada impresso.” E eles não entregam impresso. Coloca a fonte, coloca um trabalho com introdução, desenvolvimento, conclusão... Então esse trabalho, eu considero mais elaborado.”

**Aluno 5.1:** “Não pode ser impresso... Não. Manuscrito. Porque aí seria muito fácil, né? Porque tudo tem ali, é só baixar, é só imprimir da internet e entregar.”

- **Avalia a linguagem utilizada e o conteúdo da disciplina:**

**Professor 7:** “A gente tem a preocupação se tá correta a parte da linguagem, a parte do português, depois eu verifico a parte da matemática e finalmente a parte da física, já que é... a minha área... a que eu trabalho.”

**Aluno 7.1:** “Ah, acho que ele gostou, eu não tirei nota baixa.”

- **Afirma não ter tempo para corrigir os trabalhos de pesquisa escolar:**

**Professor 15:** “Geralmente não dá tempo ler todo! Eu vejo que a pessoa fez...Eu passo os olhos...E aí pra ser até de uma forma mais rápida e até pra cobrar um entendimento deles, aí eu peço que eles digam o que eles entenderam.”

**Aluno 15.1:** “Eu... copio algumas coisas, tipo assim, eu... assim... eu vejo e mudo algumas palavras às vezes. E... ah, ela diz que não é pra fazer isso mas na maioria das vezes ela dá o visto, mas a gente explica na hora da fala, explica o que entendeu dos textos.”

**Comentário:** Os dados mostram que pouco mais da metade dos professores entrevistados avalia os trabalhos de pesquisa escolar pela aparência física, enquanto que a outra metade afirmou solicitar a exposição oral do conteúdo pesquisado por parte dos alunos como forma de certificar o aprendizado. Além disso, pouca ou nenhuma atenção é dada ao ato de reflexão e contextualização do tema de pesquisa escolar por parte dos alunos. Outro ponto em comum observado é a crença de que fazer a transcrição manuscrita dos textos de pesquisa escolar ajuda no aprendizado, enquanto que entregar um trabalho digitado no computador e impresso favorece o ato de simplesmente copiar e colar textos da internet.

### 3. O que os professores acham sobre o ato de copiar e colar por parte dos alunos?

<b>Crenças e ações</b>	<b>Quantos professores mencionaram?</b>
Os alunos só copiam e colam	18
A pesquisa na internet favorece o plágio	12

Existe um lado positivo e negativo sobre o copiar/colar	5
O professor orienta para a reescritura	3

### Exemplos:

- **O professor afirma que os alunos só copiam e colam:**

**Professor 14:** “Há pouca produção própria. Em geral, há mera transcrição dos textos encontrados nas pesquisas. Muitos poucos realmente “produzem” ou incluem trechos de própria autoria.”

**Aluno 14.1:** “Mas a gente tenta mudar as palavras porque o professor não gosta, se ela pega é zero.” “Tem coisa que o professor ensinou, que a gente pode colocar aspas e copiar do mesmo jeito, aí o trabalho fica maior.”

- **A pesquisa na internet favorece o plágio:**

**Professor 5:** “é trabalho igual, é uma linguagem igual, é uma linguagem muito técnica e dá pra perceber que não é uma linguagem deles. Na Wikipedia, quando você tá lendo aquele texto, tem determinadas palavras sublinhadas que se você clicar aparece o significado. Naquelas palavras, eles publicam do mesmo jeito. Então do jeito que tá, tem uma palavra do tipo assim, é: “eucariontes”, aí eles sublinham. Quando eu vou ver na Wikipedia, tá lá sublinhado, porque se você clicar vai aparecer o significado. Até isso eles fazem.”

**Aluno 5.1:** “Foi, foi na Wikipedia. Todo mundo pegou da... mesma fonte, aí, todo mundo zerou o trabalho. Aí ninguém ganhou nada.”

- **Existe um lado positivo e negativo sobre o copiar/colar:**

**Professor 10:** “O copiar e colar eu não concordo, agora o problema é por que não há uma orientação sobre isso, eu acho que só ele ir e copiar e colar já é um passo, ler já é outro, mesmo que ele copiando e

colasse lá, mas se ele pelo menos lesse era alguma coisa entendeu?”

**Aluno 10.1:** “Eu acho que sabe quando o trabalho foi copiado, porque foi ele que mandou pesquisar na net, aí é lógico que eu vou olhar em outros cantos pra fazer o trabalho, né?”

- **O professor orienta para a reescritura:**

**Professor 3:** “A gente tem trabalhado muito, com essa necessidade de os meninos lerem e depois eles conseguirem produzir com as palavras dele, nós já fizemos algumas atividades, mas assim, isso é uma coisa que tem que ser constante, sistemática, sempre, sempre... É porque, começa pelo processo vamos ler, vamos selecionar a palavra chave, vamos fazer um esquema...”

**Aluno 3.1:** “A gente leu e botou, a gente leu o tema, a gente leu o que era e modificou alguns trechos. Porque assim, a gente tirou muito da internet e modificou algumas palavras, a gente modificou o texto, trocamos algumas palavras.”

**Comentário:** Os dados mostram que a maioria dos professores entrevistados tem dificuldade em trabalhar com pesquisa na internet. A falta de orientação aos alunos e a preocupação apenas com o produto final contribuem para esse quadro. Isso cria a falsa impressão de que a pesquisa na internet favorece o plágio, quando é de domínio público que o ato de realizar cópias completas de textos existe desde a época em que se pesquisava apenas em livros impressos, como enciclopédias, por exemplo. Uma parte dos professores entrevistados (25%) citou prós e contras à pesquisa na internet, mas apenas 15% afirmaram orientar seus alunos para a reescritura.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O levantamento de dados revelou a dificuldade dos professores entrevistados em propor, acompanhar e avaliar textos de pesquisa escolar. Isso pode ser consequência “da difícil transição da cultura impressa para a digital no seio da escola” (VIEIRA, 2011), o

que faz com que o uso de tecnologias digitais e da internet para realizar pesquisas escolares seja desconsiderado ou até mesmo negado aos alunos pelos professores.

Observamos práticas provenientes da cultura “manuscrita” por parte dos professores, onde o formato e o número de páginas da pesquisa escolar são mais importantes que o conteúdo dessas pesquisas. Aliás, pouco foi mencionado pelos professores entrevistados sobre a orientação dada aos alunos para realizar pesquisas –sobretudo na internet – e sobre a contextualização da pesquisa escolar ao universo dos alunos ou à comunidade que envolve a escola.

O presente estudo não teve como objetivo rotular crenças e ações na pesquisa escolar, mas provocar uma reflexão sobre os dados de entrevistas de professores e alunos. O estudo mostra que é necessária uma reflexão pedagógica sobre as propostas, os conteúdos e as formas de orientação e avaliação do processo de pesquisa escolar, bem como sobre as formas de utilizar a internet e outros recursos digitais no auxílio a essas pesquisas. Há que se ter um novo olhar para o uso de mídias digitais na pesquisa escolar, sob um ponto de vista crítico, ao invés de se adotar uma postura restritiva quanto à atividade de pesquisa, renegando a tecnologia já disponível a professores e alunos.

## Referências

- BAGNO, M. **Pesquisa na Escola – o que é e como se faz**. São Paulo: Ed. Loyola, 1999.
- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, vol. 1, no. 1, p. 71-92, 2001.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre Aprendizagem de Línguas, Linguística Aplicada e Ensino de Línguas. **Revista Linguagem & Ensino**, vol. 7, no. 1, p. 123-156, 2004.
- BERNARDES, A. S. e FERNANDES, O. P. A Pesquisa Escolar em Tempos de internet. In: FREITAS, M. T. A. e COSTA, S. R. (Orgs.). **Leitura e Escrita de Adolescentes na internet e na Escola**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 117-136, 2005.
- ERSTAD. Trajectories of Remixing – Digital Literacies, Media Production, and Schooling, 2008. In: LANKSHEAR, C. And KNOBEL, M. (Editors). **Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices**. New York: Peter Lang, Publishing , Inc. 2008.
- GAINER, J. & LAPP, D. Disponível em: <<http://www.reading.org/General/Publications/Books/bk800.aspx>>. Acesso em: 21 mai. 2012.
- LATTERELL, C. **Remix: Reading and Composing Culture**. Bedford/St. Martin's, 2010.
- REINKING, D. Me and My Hypertext :) A Multiple Digression Analysis of Technology and Literacie (sic). In: **The Reading Teacher**, vol. 50, no. 8, p. 626-643, May 1997, Newark-DE, USA: International Reading Association.
- SANTOS, E. M. Pesquisa na internet: Cópia/Cola???. In: ARAÚJO, J. C (Org.) **internet & Ensino: Novos Gêneros, Outros Desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 268-278, 2007.
- TAVARES, M. Autoria na Era Digital. RioMídia: MultiRio – Empresa Municipal de Mídias, Rio de Janeiro, set. 2008. Disponível em: <<http://www.anj.org.br/jornaleeducacao/biblioteca/entrevistas>>. Acesso em: 27 fev. 2012.
- VIEIRA, I. L. Tecnologia e Ética no Trabalho Docente: Atitudes e Práticas do Professor na Pós-Modernidade. In: **IV Encontro Nacional de Hipertexto e Tecnologias Educacionais**. Sorocaba, São Paulo, set. 2011.

## ANEXO 1 - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

### • Entrevista com professor

**Foco:** pesquisa, trabalhos escolares e formas de avaliação, visão geral do professor sobre a produção escrita/multimodal dos alunos.

**Introdução:** Estamos realizando um projeto na UECE sobre *autoria e remix de textos digitais* e gostaríamos de entrevistar o(a) senhor(a)... Pretendemos investigar o texto derivado *da pesquisa escolar* feita em biblioteca ou na internet.

#### Dados do Entrevistado

Nome:

Idade:

Formação:

Escola:

Disciplina(s) lecionada(s):

Número de alunos:

#### Roteiro para entrevista do professor:

1. Que tipo de texto os alunos produzem na sua disciplina?
2. O que o senhor costuma pedir como trabalho escolar? Seus alunos fazem pesquisa de informação na internet?
3. Como propõe os trabalhos? (dá instruções, sugere bibliografia, sites? deixa livre?)
4. Como avalia os textos de pesquisa escolar?
5. Nestes textos, é comum a prática de *copiar/colar*?
6. O que o senhor acha dessa prática?
7. Seria possível ter acesso a textos ou trabalhos de seus alunos? Assistir uma apresentação? Fotografar alguma produção?

### • Entrevista com aluno

**Foco:** explorar a situação de produção do texto, as práticas e os procedimentos de remix.

**Introdução:** Sou... aluno da UECE... Estamos fazendo uma pesquisa sobre *texto de pesquisa escolar*... Você nos cedeu este exemplo (mostrar o texto)... podemos conversar...

#### Dados do Entrevistado

Nome:

Idade:

Escola:

Área de estudo ou disciplina:

Série:

#### Roteiro para entrevista do aluno:

1. Este texto foi feito para uma pesquisa *sobre o quê*? Tem título? Qual? (ou Que título você daria?)
2. Como surgiu essa pesquisa? (ou Seu professor pediu para fazer exatamente o quê? Lembra das instruções que ele deu?)
3. Como foi que você fez o texto? Onde pesquisou? Quais fontes usou? Qual a origem das ideias e informações? Você indicou as referências?



4. Copiou algum trecho pesquisado? Qual/quais? *Pode marcar no texto?*
5. Você costuma “copiar/colar” quando pesquisa na internet? O que seu professor acha disso?
6. Como você articulou essas ideias/textos pesquisados no seu próprio texto? (Como remixou os textos no seu?)
7. Dá pra mostrar no texto onde/como combina as ideias pesquisadas? (Tem elos coesivos? Referências?)
8. Você usa imagens nos trabalhos que faz para as aulas de...? Para que? Como costuma fazer?
9. Você se sente autor *deste texto*? Ficou satisfeito com a pesquisa e o texto que construiu? E o seu professor, como avaliou?

## gt INTERAÇÃO NA WEB, ENSINO E FERRAMENTAS DIGITAIS

# As ferramentas digitais no processo de autonomia do aluno de EaD para a construção do conhecimento

Alcilene Aguiar Pimenta

Universidade Federal do Ceará

alcilene.ufc@gmail.com

Regina Cláudia Pinheiro

Universidade Estadual do Ceará

rclaudiap@yahoo.com.br

### RESUMO

A educação a distância vem se destacando cada vez mais em diversas áreas e níveis de conhecimento, proporcionando aos cidadãos oportunidades não possibilitadas pelo ensino presencial. No entanto, ao contrário do que muitos pensam, essa modalidade requer dos estudantes mais empenho e autonomia. Este artigo, fundamentado, principalmente, em Almeida (2010), Lopes, Newman & Salvago (2003) e Parreiras (2010), objetiva identificar como se deu a aquisição do aprendizado de forma autônoma por parte dos alunos e de que forma as ferramentas tecnológicas contribuem para o processo de construção do conhecimento. A presente pesquisa, de caráter descritivo, desenvolveu-se a partir dos relatos de experiência sobre autonomia dos alunos da disciplina Educação a Distância (EaD), ofertada durante o semestre 2012.1 pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, através da modalidade semipresencial, por meio das páginas virtuais TelEduc e Moodle, disponibilizadas pelo laboratório Multimeios. Para coleta de dados, selecionamos 25 depoimentos postados no YouTube, a partir dos quais procedemos a uma análise no que dizia respeito ao papel das ferramentas tecnológicas para a construção da autonomia discente. Os resultados nos mostram que, ao longo do semestre, os alunos passam a ser proativos na busca pelo conhecimento, procurando aprender de maneira mais autônoma, bem como, contribuindo para o aprendizado dos colegas através das suas colocações nos fóruns de discussões. Diante do que foi observado, concluímos que os recursos tecnológicos utilizados foram essenciais para o êxito dos alunos da disciplina de EaD e, provavelmente, outros alunos que estudam através dessa modalidade de ensino passam por um amadurecimento intelectual semelhante, tornando-se protagonistas no processo de construção do conhecimento.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A modalidade de educação a distância (EaD) existe no Brasil desde a primeira década do século XX.

Inicialmente, surgiram cursos profissionalizantes por correspondência, que eram oferecidos por instituições privadas e divulgados em jornais. Nesse contexto, o país vivia uma crise educacional em que era emergente

a necessidade de mudanças, entretanto, naquele momento, a EaD não recebeu nenhum incentivo do governo. Na época, o único recurso didático utilizado era o material impresso; posteriormente, foram agregados recursos complementares como áudio, vídeo e transmissões por rádio e televisão (MATTAR, 2011). Neste modelo, o método de aprendizagem proposto era que o aluno estudasse os conceitos, resolvesse exercícios e os remetesse às instituições responsáveis pelo curso para, assim, ser avaliado e receber novos módulos. Porém, devido à falta de mediação pedagógica, os alunos tinham muita dificuldade para acompanhar o conteúdo e o número de desistência era bastante elevado.

Em 1970, com a criação do Projeto Minerva, resultado de uma parceria entre o Ministério da Educação e de duas fundações religiosas, foi regulamentado o ensino básico para adultos através da EaD como forma de inclusão social (MATTAR, 2011). Com o passar dos anos, novos programas educacionais foram sendo idealizados e junto com eles a EaD foi evoluindo, mas o grande salto de qualidade deu-se com as inovações tecnológicas mais recentes, que possibilitaram a oferta de cursos de nível superior por meio dessa modalidade. É justamente para este último aspecto que voltaremos nossas reflexões no decorrer deste artigo. Contudo, pensemos um pouco sobre a metodologia de ensino/aprendizagem utilizada na EaD ao longo de sua história, pois, como coloca Almeida (2010, p. 329),

(...) mudar o meio em que a educação e a comunicação entre alunos e professores se realizam traz mudanças ao ensino e à aprendizagem que precisam ser compreendidas ao tempo em que se analisam as potencialidades e limitações das tecnologias e linguagens empregadas para a mediação pedagógica e a aprendizagem dos alunos.

Desse modo, é evidente que o ensino a distância requer adaptações didáticas, uma vez que o uso de determinado recurso tecnológico como suporte à EaD

não representa sozinho inovação metodológica, no entanto, amplia as possibilidades para a exploração de novas práticas pedagógicas.

Com o advento das tecnologias de informação e comunicação, a internet passou a ser recurso fundamental para uma EaD de boa qualidade, pois traz aos alunos maior facilidade de acesso ao material didático, viabiliza a interação entre aluno e professor, bem como entre os componentes da turma. Ademais, novas possibilidades metodológicas emergem desse processo, o que tem proporcionado aos estudantes uma formação com mais autonomia. Desse modo, na presente pesquisa, objetivamos identificar como se deu a aquisição do aprendizado de forma autônoma por parte dos alunos da disciplina denominada Educação a Distância, ofertada durante o semestre 2012.1 pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, e de que forma as ferramentas tecnológicas contribuíram para o processo de construção do conhecimento.

## FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A autonomia discente é um processo que deve ser intrínseco a todos aqueles que estudam. No entanto, essa característica não é fácil de ser conquistada. Ela pode ser adquirida com o tempo/amadurecimento ou através de muito estudo, mas muitos alunos, apesar de muitos anos de estudo, nunca conseguem o estado de autônomo. Nesse sentido, faz-se necessário refletirmos sobre a seguinte questão: em que consiste a autonomia discente?

Lopes, Newman & Salvago (2003), propõem que o conceito de autonomia está ligado a uma formação contínua, que exige do indivíduo a capacidade de governar por si mesmo o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Contudo, relacionam essa ideia aos pressupostos de Demo<sup>1</sup>, o qual aponta, nesse contexto, para uma metodologia em que o aluno aprende a aprender.

1 - DEMO, P. **Ciência, Ideologia e Poder: uma sátira às ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1988.

Entendemos, assim, que embora o comportamento do aprendiz seja fundamental no processo de construção de sua própria autonomia, o papel do professor também é relevante, pois cabe a ele propor um plano didático pelo qual o aluno possa pautar os rumos de seus estudos. Em vista disso, autonomia discente não deve ser confundida com autodidatismo, uma vez que este último conceito, conforme Litwin (2001), faz referência ao estudante que seleciona sozinho os conteúdos explorados, sem aderir a nenhuma proposta pedagógica para direcionar seu aprendizado, diferentemente do que ocorre no ensino através da modalidade de EaD, em que os alunos têm todo um suporte didático, apesar de serem instigados a exercer uma autonomia discente. Como afirma Parreiras (2010), autonomia pressupõe a independência do aprendiz no que concerne a onde, quando e o que estudar.

Nessa perspectiva, Lopes, Newman & Salvago (2003, p. 03) afirmam que o professor precisa estar disposto a ceder o controle e permitir que os aprendizes participem das decisões no processo de ensino-aprendizagem. Nas palavras dos autores,

Para que o processo de “aprender a aprender” seja viável num contexto educacional, seja presencial, seja virtual, o professor, em primeiro lugar, teria que aplicá-lo em sua própria prática. Se o professor encara a si próprio como “quem ensina” no sentido instrucionista, dificilmente conseguirá liberar o aluno para o caminho da emancipação em termos de autonomia.

Portanto, é importante que o professor estimule os alunos a buscarem estratégias de auto-aprendizagem, pois como afirma Parreiras (2010, p. 225), “quando se ensina aos aprendizes a enxergarem a si próprios e a tirarem proveito das suas experiências e talentos, eles ganham independência”. Estratégias de aprendizagem são, pois, a estruturação de funções e recursos cognitivos, afetivos ou psicomotores que o indivíduo leva a cabo nos processos de cumprimento de objetivos

de aprendizagem (LIBÂNIO, 2001). Entretanto, é importante ressaltar que

O aluno, mesmo sendo autônomo, não quer se sentir sozinho no processo ensino/aprendizagem e pede, tanto no contexto presencial como no virtual, a presença do professor, com *feedback* frequente e farto. Principalmente na educação a distância, o professor deveria estar presente quantitativa e qualitativamente nas interações, para compensar a ausência de outras formas mais imediatas de trocas, como as que acontecem na educação presencial. Esta “interferência” do professor não será um obstáculo à autonomia do aluno, mas uma maneira de acompanhar o aluno nesse processo, animando-o, encorajando-o e fazendo com que ele não se sinta sozinho nas turbulências do “surf” em meio a grandes quantidades de informação (LOPES, NEWMAN & SALVAGO, 2003, p. 03).

Uma vez ponderado o primeiro questionamento, colocamos uma nova indagação no que diz respeito aos recursos computacionais utilizados atualmente na EaD: como podemos relacionar o uso das ferramentas digitais ao processo de desenvolvimento da autonomia dos alunos?

Segundo Almeida (2003), para desenvolver a educação a distância com suporte em ambientes digitais e interativos de aprendizagem é indispensável a preparação de profissionais que possam elaborar *softwares* condizentes com as necessidades educacionais, o que implica estruturar equipes interdisciplinares constituídas por educadores, profissionais de *design*, programação e desenvolvimento de ambientes virtuais para EaD, com competência na criação, gerenciamento e uso desses ambientes.

A autora afirma, ainda, que, ao atuar nesses ambientes, o aluno é levado a expressar pensamentos, tomar decisões, dialogar, trocar informações, experiências e produzir conhecimento. Além disso, a EaD em ambientes digitais e interativos

de aprendizagem permite romper com as distâncias espaço-temporais e viabiliza a recursividade, múltiplas interferências, conexões e percursos, não se restringindo à disseminação de informações e tarefas totalmente pré-definidas. Concebida dessa forma, a EaD se torna um sistema aberto, com mecanismos de participação e descentralização flexíveis, com regras de controle discutidas pela comunidade e decisões tomadas por grupos interdisciplinares. Assim, para a pesquisadora,

Ensinar em ambientes digitais e interativos de aprendizagem significa: organizar situações de aprendizagem, planejar e propor atividades; disponibilizar materiais de apoio com o uso de múltiplas mídias e linguagens; ter um professor que atue como mediador e orientador do aluno, procurando identificar suas representações de pensamento; fornecer informações relevantes, incentivar a busca de distintas fontes de informações e a realização de experimentações; provocar a reflexão sobre processos e produtos; favorecer a formalização de conceitos; propiciar a interaprendizagem e a aprendizagem significativa do aluno. Aprender é planejar; desenvolver ações; receber, selecionar e enviar informações; estabelecer conexões; refletir sobre o processo em desenvolvimento em conjunto com os pares; desenvolver a interaprendizagem, a competência de resolver problemas em grupo e a autonomia em relação à busca, ao fazer e compreender (ALMEIDA, 2003, p. 335).

Diante do exposto, podemos concluir que, com a inserção das tecnologias de informação e comunicação na EaD, o professor pode, através das ferramentas digitais, acompanhar o processo de autonomia dos alunos, auxiliando-os em suas decisões, porém confiando em seu poder de resolução de problemas.

### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa tem caráter descritivo e

desenvolveu-se a partir dos relatos de experiência sobre autonomia discente dos alunos da disciplina de Educação a Distância, ofertada durante o semestre 2012.1 pelo curso de Pedagogia (Faculdade de Educação - FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC), através da modalidade semipresencial, por meio das páginas virtuais TelEduc e Moodle, disponibilizada pelo laboratório Multimeios.

O referido relato correspondia a um dos exercícios propostos pela disciplina cujo tema da atividade era *Relato de experiência: autonomia discente no decorrer da disciplina de EaD*. Após gravar um vídeo e postá-lo no *youtube*, cada aluno deveria lançar o *link* correspondente em seu portfólio individual na página do TelEduc. Existiam quatro turmas distintas, contabilizando uma média de 80 alunos. Entretanto, não havia diferenciação entre elas no decorrer das discussões nos fóruns da disciplina, de modo que o graduando de uma turma tinha a oportunidade de interagir com aqueles que estivessem matriculados nas demais.

Para compor o *corpus* desta pesquisa, selecionamos aleatoriamente 25 depoimentos, os quais codificamos de Relato 1 (R1) à Relato 25 (R25). Posteriormente, transcrevemos os referidos relatos e procedemos a uma análise no que dizia respeito à experiência vivida pelos alunos da disciplina de EaD, no tocante ao desenvolvimento da autonomia de cada um deles para o processo de construção do conhecimento acadêmico, através das ferramentas digitais disponibilizadas pelo laboratório Multimeios da FACED/UFC. No entanto, por princípios éticos, todos tiveram a identidade resguardada. Essa análise desenvolveu-se através de abordagem qualitativa, por realizarmos análise descritiva, e quantitativa, devido ao fato de, em alguns momentos, termos recorrido a métodos quantitativos.

### ANÁLISE DE DADOS

Ao analisar os 25 depoimentos, observamos que 7 alunos não especificaram as ferramentas digitais utilizadas no decorrer da disciplina. No entanto,

comentaram, ainda que de maneira genérica, sobre os benefícios das ferramentas digitais no processo de aquisição da autonomia para a construção do conhecimento do aluno de EaD, como podemos verificar nos trechos transcritos nos exemplos (1) e (2).

1. [...] eu não sou muito de falar em sala de aula, mas no ambiente digital eu participei mais, fazendo postagens sobre os textos, comentando as postagens das outras pessoas [...] (R11).
2. [...] autonomia é a construção do conhecimento pelo indivíduo, tendo um mediador. No nosso caso, essa relação foi bastante facilitada pelo ambiente virtual que utilizamos [...] (R14).

Dessa forma, a fim de demonstrar percentualmente a quantidade de estudantes que faz menção a ferramentas digitais específicas, geramos o seguinte gráfico:

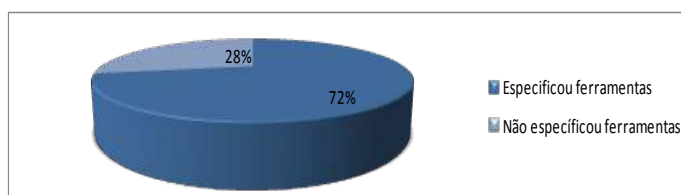


Gráfico 1: Menção ao uso de ferramentas digitais na disciplina de EaD

Na verdade, nem todos os estudantes fizeram referência a ferramentas específicas porque essa não era uma exigência da atividade desenvolvida através da gravação dos vídeos, uma vez que o foco eram os relatos sobre o desenvolvimento da autonomia discente por parte de cada um deles. Em vista do grande percentual de alunos que lembrou a importância do uso desses recursos no decorrer do semestre, podemos inferir que tais instrumentos estão diretamente relacionados à autonomia adquirida por cada graduando nesse período. No entanto, sabemos que a autonomia “não é fácil para o professor acostumado a se colocar como dirigente da formação dos seus alunos e para o aluno que não tem disciplina, metas, limites, em seu processo

de aprendizagem” (LOPES, NEWMAN & SALVAGO, 2003, p. 03), por isso, na EaD, os interagentes (professores, alunos, tutores) devem ser adeptos ao novo paradigma educacional no qual não há mais um professor detentor do conhecimento.

Vejamos, na sequência, um gráfico que ilustra todas as ferramentas mencionadas e o percentual de alunos que comentou sobre elas em seus relatos:

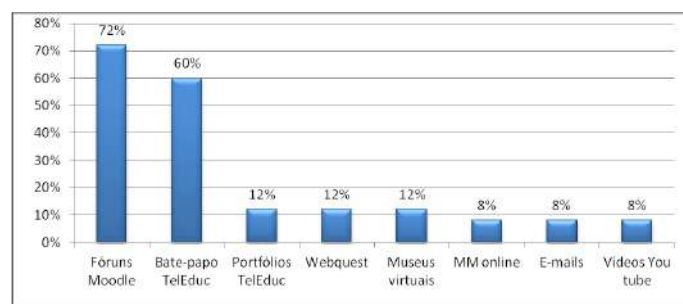


Gráfico 2: Ferramentas mencionadas nos relatos sobre autonomia discente

Conforme ilustramos acima, as ferramentas mais lembradas foram os fóruns e os bate-papos, de modo que 72% mencionaram o primeiro e 60% fizeram referência ao segundo. É importante advertir que esse percentual é relativo à quantidade de vezes que a ferramenta foi lembrada, logo um mesmo aluno pode ter mencionado duas ou mais ferramentas online, como ocorre no exemplo (3).

3. [...] as ferramentas tecnológicas possibilitaram maior interatividade, através dos bate-papos, dos fóruns e isso contribuiu para a construção do nosso conhecimento de maneira mais autônoma [...] (R23).

Nesse contexto, faz-se necessário detalharmos a funcionalidade dos oito instrumentos citados. Os fóruns eram utilizados para a discussão dos textos teóricos utilizados na disciplina; os bate-papos, usados para debates de textos em tempo real com hora marcada e duração delimitada; os portfólios, para postagem das atividades individuais ou em grupos; a *webquest*, para fazer planejamento de aula,

compartilhar via internet com outros professores e vice-versa; os museus virtuais, para passeios culturais sem precisar sair de casa; o MM *online*, ou seja, Multimeios *online*, para tirar dúvidas sobre o uso das ferramentas ou sobre as atividades em tempo real; os emails, para notificar os alunos sobre as datas de entregas das atividades da disciplina, dentre outros assuntos; e os vídeos traziam informações complementares sobre as temáticas estudadas, ademais, sobre assuntos que envolvessem o uso das novas tecnologias e o ensino/aprendizagem. Esse detalhamento do curso corrobora as afirmações de Lopes, Newman e Salgado (2003, p. 3) para quem

em uma modalidade a distância, apesar de permitir-se uma organização autônoma dos estudantes em relação à escolha de espaço e tempo para o estudo, isso não significa que não haja uma proposta didática, seleção de conteúdo, orientações de prosseguimento dos estudos e propostas de atividades.

No exemplo (4), a aluna define como se deu o uso dessas ferramentas ao longo da disciplina de EaD:

4. [...] nós estudamos sobre a história da EaD e sobre os vários recursos digitais que o professor pode usar nessa modalidade de ensino, através dessa própria modalidade. Se fosse uma disciplina presencial, tratando sobre esse conteúdo, nós não teríamos aprendido da mesma forma, pois a cada ferramenta discutida, recorríamos a ela mesma como instrumento de interação e, assim, sentíamos as mesmas sensações que o aluno de EaD sente. Um exemplo disso foi quando estudamos sobre chat e fizemos a discussão sobre o texto lido por meio do bate-papo. As discussões nos fóruns, em geral, iniciavam com a postagem de um tópico por parte das formadoras – monitoras da disciplina – e, a partir de então, os alunos iam fazendo suas considerações sobre os textos lidos, opinando a respeito das colocações dos colegas e essa interação ia clareando as ideias, de modo que, às

vezes, a gente acabava mudando uma percepção inicial que havia tido de um aspecto do texto ou contribuindo para esclarecer o entendimento dos colegas... Os professores participaram muito pouco, eles interferiam apenas com pequenos questionamentos para estimular os debates. O trabalho deles era de bastidores, ou seja, de planejamento das atividades, de impulsionar e observar as discussões e de avaliar o desempenho dos alunos [...] (R9).

Pelo que podemos observar nesse relato, a disciplina de EaD prepara os futuros professores para lidar com as peculiaridades da educação a distância e ensina os aspectos teóricos sobre EaD através dessa própria modalidade, discutindo desde sua perspectiva histórica até sua aplicabilidade nos dias atuais. Esses dados confirmam os estudos de Parreiras (2010, p. 230) cujos participantes de sua pesquisa “consideraram o curso virtual mais produtivo do que os cursos presenciais que já frequentaram, alegando terem estudado, aprendido, escrito, refletido e pensado mais”.

Essa forma de ensino, emergente de um novo paradigma educacional, contribui para que os alunos passem a utilizar os instrumentos com um olhar crítico, de modo que nem todas as ferramentas digitais foram avaliadas positivamente por parte dos graduandos. O gráfico a seguir aponta para esse aspecto:

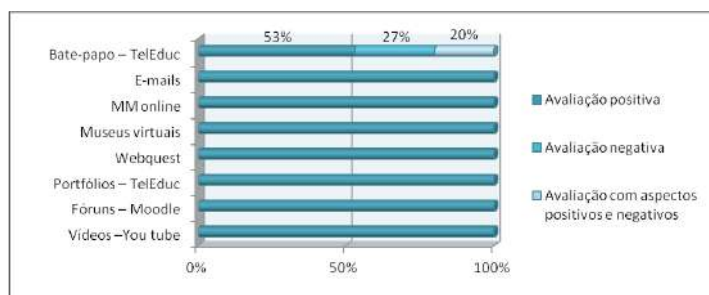


Gráfico 3: Avaliação das ferramentas

Como é visível, todas as ferramentas, com exceção do bate-papo, foram avaliadas com 100% de aprovação, visto que os alunos as consideraram relevantes ao desenvolvimento da autonomia discente

no processo de construção do conhecimento. Conforme o exemplo (5), o nível de rejeição a essa ferramenta ocorreu em virtude do pouco letramento tecnológico de alguns alunos. Já no exemplo (6), o estudante observa que, à medida que foi se familiarizando com o bate-papo, as discussões por meio dele tornaram-se mais proveitosas.

5. [...] Meu maior desafio foi não ter habilidade com as ferramentas, não saber usar bem o computador, mas, aos poucos, fui vencendo essa dificuldade com o apoio das meninas do laboratório. (...) Outra dificuldade foi em relação ao bate-papo, quando vi a barra de rolagem passando rápido não consegui acompanhar, mas no segundo bate-papo já houve uma melhora, não só para mim, mas para a turma toda, uma vez que o debate fluiu bem melhor [...] (R16).
6. [...] o primeiro bate-papo foi ruim, mas o segundo foi melhor, a gente já sabia como fazer para a conexão não cair, a gente aprendeu mais com as contribuições dos nossos colegas de turma, foi bastante interativo [...] (R17).

Os dados nos mostram que, ao longo do semestre, os alunos passaram a ser proativos na busca pelo conhecimento, procurando aprender de maneira mais autônoma, bem como, contribuindo para o aprendizado dos colegas através das suas colocações nos fóruns de discussões. No exemplo (7), a aluna sintetiza suas impressões sobre autonomia discente e o uso das ferramentas digitais.

7. [...] O mais difícil é você fazer as coisas em um tempo seu, em um horário seu, de um jeito seu e isso dá certo... isso foi possível graças ao apoio das tecnologias digitais... isso exercitou a minha liberdade com responsabilidade, para mim esse é o significado de autonomia [...] (R15).

Verificamos ainda que a estratégia mais comentada pelos cursistas foi a organização do tempo e delimitação de momentos específicos para leitura dos textos a serem discutidos, pois, conforme afirma

Parreiras (2010, p. 229), “a aprendizagem no meio on-line, basicamente a partir de textos, demanda tempo”. Além disso, constatamos que os recursos tecnológicos utilizados foram essenciais para o êxito dos alunos da disciplina de EaD e, provavelmente, outros alunos que estudam através dessa modalidade de ensino passam por um amadurecimento intelectual similar, tornando-se protagonistas no processo de construção do conhecimento.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A variedade de *softwares* inseridos na EaD, para alguns, pode representar barreiras, entretanto, é fato que tais recursos tecnológicos têm transformado a dinâmica do ensino/aprendizagem infinitamente mais rica, pois as possibilidades do aluno aprender de maneira mais autônoma se expandiram. Entretanto, é válido retomar que o conceito de autonomia discente está relacionado ao modo como o aluno produz o conhecimento e que, nessa perspectiva, o aluno adere a estratégias metacognitivas de aprendizagem, buscando técnicas para aprender a aprender os conteúdos estudados.

No caso dos alunos da disciplina a qual compôs nosso *corpus* de análise, a estratégia mais comentada foi organização do tempo e delimitação de momentos específicos para leitura dos textos a serem discutidos nos fóruns, bate-papos, dentre as demais ferramentas do Multimeios. Ao contrário do que muitos pensam, a modalidade de EaD requer dos estudantes muito empenho e autonomia. Em contrapartida, o uso das novas ferramentas tecnológicas tem tornado menos árdua a empreitada dos universitários que, por variadas razões, optam por essa modalidade de ensino, visto que ter mais possibilidades é ter mais chances de aprendizado.

É importante lembrar que atualmente existem diversos tipos de ambientes digitais de aprendizagem e que cada um tem suas peculiaridades, contudo, de modo geral, esses ambientes têm aspectos em comum. Dessa forma, os resultados oriundos dessa



investigação podem ser associados a contextos educacionais tecnológicos com características semelhantes.

## Referências

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul./dez. 2003. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>. Acesso em 10/07/2012.
- CAETANO, Saulo Vicente Nunes; FALKEMBACH, Gisele A. Morgental. **YOU TUBE: uma opção para uso do vídeo na EaD**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007. Disponível: <http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo9/artigos/3aSaulo.pdf>. Acesso em 15/07/2012.
- LEAL, Viviane Pereira Lima. O chat quando não é chato: O papel da mediação pedagógica em chats educacionais. IN: ARAÚJO, Júlio César (org.). **internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- LIBÂNIO. J. C. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez, 2001.
- LITWIN. E. Das tradições à virtualidade. In: Litwin, Edith (org.). **Educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- LOPES, Maria Cristina Paniago; NEWMAN, Bárba Ann; SALVAGO, Blanca Martin. Autonomia em contextos educacionais diferenciados: presencial e virtual. **Revista Ciências Humanas**, Vol. 9, Nº 1, jan./jun. 2003. Disponível: <http://www.unitau.br/scripts/prppg/humanas/download/autonomiacontextos-N1-2003.pdf>. Acesso em 15/07/2012.
- MATTAR, João. **Guia de Educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning: Portal Educação, 2011.
- MEC. **Referenciais de qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília, 2007. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 12/07/2012.
- NOVA, Cristiane & ALVES, Lynn. Educação a distância: limites e possibilidades. IN: NOVA, Cristiane & ALVES, Lynn. **Educação a distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade**. São Paulo: Futura, 2003, p. 01-23.
- PARREIRAS, Vicente Aguiar. Interação reflexiva na sala de aula virtual e o processo de aprendizagem . IN: MENEZES, Vera Lúcia (org.) **Interação e aprendizagem em ambientes virtual**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 208-223.
- PARREIRAS, Vicente Aguiar. Estratégias de aprendizagem on-line e autonomia: uma relação biunívoca ou antagônica? . IN: MENEZES, Vera Lúcia (org.) **Interação e aprendizagem em ambientes virtual**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 224-235.

## gt INTERAÇÃO NA WEB, ENSINO E FERRAMENTAS DIGITAIS

# Aprendizagem colaborativa e Wiki na visão de professores tutores a distância

Ana Cláudia Uchôa Araújo

Universidade Federal do Ceará

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

Patrícia Helena Carvalho Holanda

Universidade Estadual do Ceará

### RESUMO

As Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC's - e a internet têm modificado os diversos setores da vida humana, incluindo a educação, mediante a potencialização de diferentes processos de aprendizagem, suscitados pelo uso de ferramentas colaborativas, entre elas, a Wiki. Assim, a fim de pesquisar a possível ocorrência da aprendizagem colaborativa no uso dessa ferramenta, optou-se por fazer uma investigação qualitativa, cuja abordagem se constitui em Estudo de Caso, abalizada por Lüdke e André (1986). Através dos resultados advindos desse estudo, se constata que, embora a Wiki tenha sido concebida como uma ferramenta de produção colaborativa de textos, é necessário que as instituições que a adotam em seus cursos, utilizem de um planejamento educacional abalizado visando ao aproveitamento de seu potencial colaborativo, o que inclui formação continuada a toda a equipe docente e discente a respeito de aprendizagem colaborativa e do uso de ferramentas virtuais.

### 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo tem por objetivo geral investigar a relação entre aprendizagem colaborativa e a ferramenta Wiki, sob a perspectiva de tutores a distância participantes de uma formação continuada de professores, realizada no semestre 2011.2, num curso semipresencial ministrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE.

O referencial teórico ancora-se em autores que tratam da Educação a Distância - EaD - e da aprendizagem na EaD, como Schayo *et al.* (2007), Behar (2009), bem como da aprendizagem na perspectiva

colaborativa e socioconstrutivista, tais como, Vygotsky (1998), Campos (2003), dentre outros.

A pesquisa é de cunho qualitativo, do tipo Estudo de Caso, fundamentado por Lüdke e André (1986), dado o delineamento do fenômeno analisado. A amostra compõe-se de professores tutores atuantes nos cursos semipresenciais, ministrados pela Diretoria de Educação a Distância, no âmbito do IFCE – Campus de Fortaleza, alunos de uma formação continuada no semestre 2011.2, ofertada pela equipe pedagógica da diretoria e instituição citadas. Optou-se por aplicar um questionário aberto, para garantir

liberdade ao participante no tocante a responder as questões autonomamente.

No tocante aos docentes participantes do curso, quando de sua atuação enquanto tutores, procura-se descobrir o que e até que ponto sabem sobre aprendizagem colaborativa, a partir de sua percepção quanto à importância do diálogo na realização da Wiki, que é uma ferramenta idealizada para a construção coletiva de textos, e da ocorrência da relação social não hierarquizada entre seus alunos, durante a realização dessa atividade, procurando estabelecer conexões entre seu pensamento e o referencial teórico estudado.

Assim, o artigo está estruturado da seguinte forma: na seção 2, aborda-se a aprendizagem na EaD, relacionando-a ao cenário contemporâneo mais amplo, bem como, a aprendizagem colaborativa sobre o enfoque dos contributos teóricos de Vigotski; na seção 3, a ferramenta Wiki, segundo pressupostos teóricos que a fundamentam. Na seção 4 são apresentados a metodologia empregada na pesquisa e os seus resultados. Finalmente, nas considerações, as compreensões advindas da pesquisa.

## **2. APRENDIZAGEM NA EaD: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES**

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e a rede mundial de computadores provocaram mudanças na forma como o homem se relaciona consigo e com os outros. Nesse contexto, a Educação a Distância (EaD) tem modificado as suas práticas educacionais, na proporção que novas ferramentas são criadas e introduzidas nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), requerendo dos interagentes (educandos de um contexto virtual interativo), formas de estudo diferentes daquelas utilizadas no ensino presencial tradicional, ainda preso, muitas das vezes, ao quadro, ao pincel e à voz uníssona do professor: atuação cooperativa, colaborativa e em rede; contínua acessibilidade ao mundo virtual; proatividade nas ações virtuais; interatividade, entre outras posturas.

Essas transformações trazidas pelas TIC's e a internet, por sua vez, devem ser vistas relacionadas a um contexto informacional, econômico, político, social, entre outras dimensões da vida, o qual tem se plasmado por “novas formas sociais por meio das quais as pessoas não estão obrigadas a viver, encontrar-se ou trabalhar face a face para produzir mercadorias, oferecer serviços ou manter relações sociais significativas” (SCHAYO *et al.*, 2007, p. 187).

Assim sendo, a ampla difusão de conhecimento e informação através da internet tem contribuído para que a aprendizagem na EaD seja pensada e efetivada de forma colaborativa, mediante a criação de grupos virtuais de aprendizagem, levando em consideração o que afirmam Martins e Campestrini (2004, p. 04):

[...] qualquer ambiente deve permitir diferentes estratégias de aprendizagem, não só para adequar ao maior número possível de pessoas, que terão certamente estratégias diferentes, mas também porque as estratégias utilizadas individualmente variam de acordo com fatores como interesse, familiaridade com o conteúdo, estrutura dos conteúdos, motivação e criatividade, entre outros. Além disso, deve proporcionar uma aprendizagem colaborativa, interação, autonomia...

Nesse aspecto, o papel assumido pelo indivíduo em seu processo de aprendizagem no ambiente virtual passa a figurar como central, uma vez que precisará “aprender a interagir com os outros membros do grupo, a exercitar a tomada de decisão e a desenvolver habilidades de trabalho em grupo, tornando-se mais confiante para expor seus pontos de vista (MORRIS, HAYES, apud CAMPOS *et al.*, 2003, p.30).”

Quanto à aprendizagem na EaD, esta deve mobilizar da parte dos indivíduos e instituições envolvidos, além da autonomia, variadas formas de lidar com as distâncias temporal e geográfica que marcam essa modalidade, sejam através de mensagens de correio eletrônico, disponibilização de linhas telefônicas gratuitas, videoconferências, entre outras, as quais

devem contribuir para o encurtamento destas últimas através das TICs. Por seu turno, a modalidade de EaD deve estar alicerçada em um modelo pedagógico coerente, o qual “representa uma relação de ensino/aprendizagem”, conforme Behar (2009, p. 21), que pode ser ancorada em uma ou mais teorias de aprendizagem, e que gere as relações educativas que se estabelecem a distância (BEHAR, 2009).

Além do ambiente virtual, das ferramentas nele presentes, dos alunos-interagentes, outra peça-chave nessa modalidade é o professor-tutor na EaD. Este deve orientar suas ações didáticas na perspectiva da interação, quer no ambiente presencial, quer no virtual, colocando como foco a aprendizagem do aluno, uma vez que há “[...] relevância das interações tutor-aluno e aluno-aluno para a aprendizagem na EaD, o que também ratifica a importância da atuação do tutor nessa modalidade de ensino” (SILVA, LEITE, 2010, p. 354).

Tudo isso demanda uma forma de relacionamento pautada na horizontalidade entre o aluno e o conhecimento, os demais colegas, o tutor e consigo mesmo, requerendo posturas interativas de todos os envolvidos, alusivas a responder e a criar mensagens em fóruns e chats<sup>1</sup> virtuais, ou nas demais ferramentas, como a Wiki, bem como compartilhando, construindo e reformulando ideias, o que pode resultar em aprendizagem colaborativa, estudada à luz do paradigma socioconstrutivista vigotskiano (OLIVEIRA, 1995).

Destarte, ao se pensar nas contribuições de Vigotski, sobretudo para a EaD, pergunta-se: como se dá a aprendizagem colaborativa na perspectiva socioconstrutivista?

## **2.1 A Aprendizagem colaborativa na EaD sob o enfoque socioconstrutivista**

Há variados enfoques acerca da aprendizagem. Alguns privilegiam o sujeito, ou o ambiente, ou o conhecimento, ou a interação que se estabelece

1 - Salas de bate-papo virtual, em tempo real, onde os alunos interagem entre si e com o tutor acerca de uma temática da aula.

entre esses elementos, como é o caso do Socioconstrutivismo.

Para a compreensão dessa teoria, é necessário o entendimento de que Vigotski centralizou seus estudos na relação entre desenvolvimento e os processos de aprendizado, com a ênfase no fato de que “[...]o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.” (VIGOTSKI, 1998, p. 118).

Assim, só há desenvolvimento se houver aprendizagem, sendo essa aprendizagem estabelecida através do contato com o outro. Dessa forma, do grande valor atribuído ao outro como participante do desenvolvimento de um indivíduo, deriva o conceito de zona de desenvolvimento proximal - ZDP, distância simbólica e dinâmica entre aquilo que se faz sozinho (o desenvolvimento real) e o que se é capaz de realizar com a ajuda de alguém mais experiente (o desenvolvimento potencial). Ressalta-se que a dinamicidade dessa distância reside no fato de o nível de desenvolvimento potencial de hoje vir a ser o nível de desenvolvimento real de amanhã, embora se saiba que “não é qualquer indivíduo que pode, a partir da ajuda de outro, realizar qualquer tarefa” (OLIVEIRA, 1993, p. 59), uma vez que a aprendizagem com a ajuda do outro está condicionada a uma determinada etapa do desenvolvimento propiciadora de sua efetivação.

A respeito da colaboração no processo de aprendizagem entre pares, ainda, Vigotski (1987, p. 17) enfatiza que ela “pode ajudar a desenvolver estratégias e habilidades gerais de solução de problemas através da internalização do processo cognitivo implícito na interação e comunicação.”

Dessa forma, no âmbito da Educação e, sobretudo, na EaD, sua teoria é de sua importância, uma vez que num AVA as situações de aprendizagem se estabelecem mediante as relações sociais virtuais, em que a participação dos interagentes deve ser aproveitada para a promoção do conhecimento. Assim, o bom ensino, seja ele

virtual ou presencial, deverá interferir na zona proximal, ao partir do que o interagente já sabe para daí ampliar seu conhecimento. Em vista disso, o ambiente virtual de aprendizagem, ao priorizar a interação social, alavanca o desenvolvimento dos educandos, configurando assim a aprendizagem numa perspectiva colaborativa.

Contudo, cumpre destacar que outros autores, de linhagem socio-histórica, além de Vigotski, contribuem com a discussão acerca dessa aprendizagem. Assim sendo, a aprendizagem colaborativa pauta-se, entre outras características, por ser dialógica (FREIRE, 1987), assentada em relações simétricas (DILLENBOURG, 1999) e materializada na partilha-construção de saberes (ECHEITA, MARTIN, 1995).

Assim, com base nos pressupostos teóricos acima esboçados, pergunta-se: como a aprendizagem colaborativa se evidencia na ferramenta Wiki?

### 3. A FERRAMENTA WIKI

A ferramenta Wiki se integra à ideia do software livre, acessível a qualquer usuário da rede. É caracterizada como ferramenta colaborativa, em razão de suas funcionalidades, as quais incluem a edição, a revisão, a criação de textos, “na perspectiva da co-autoria dialógico-problematizadora.” (ABEGG *et al*, 2010, p. 206).

Nesse sentido, cumpre pensar nas repercussões do uso da Wiki para a aprendizagem, assim como de outras ferramentas virtuais, numa perspectiva de colaboração, na medida em que a sua co-construção mobiliza no grupo habilidades de trabalhar coletivamente, num espaço em que as ações devam ser negociadas num parâmetro de igualdade e entendimento mútuos. A esse respeito, pesquisas têm sido empreendidas, tais como a de Pesce, Peña e Alegretti<sup>2</sup> (2009), Mantovanni e

Vianna<sup>3</sup> (2008), entre outras.

Assim, a Wiki, por demandar o engajamento e a tomada de decisões dos interagentes, remete à dimensão da dialogicidade freireana, em que educador e educandos se situam no mesmo patamar relacional, superando os padrões escolares tradicionais de autoridade docente e subalternidade discente e repercutindo no enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem coletivo, pois como afirmam Abegg *et al* (2010, p. 2009):

A produção colaborativa no Wiki do Moodle fortalece tanto o plano individual com aquisição de fluência (conhecimento científico-tecnológico em TIC livre, quanto o coletivo pelo aumento de poder de colaboração no modo de produção escolar [...]. Assim pode-se dizer que o Wiki do Moodle, por estar alocado no ambiente escolar (mesmo que virtualmente), pode contemplar as ideias de *empowerment* e diálogo-problematizador, mediando colaborativamente a produção de objetos e sujeitos na perspectiva emancipatória [...].

Destarte, o desafio que se coloca aos participantes de uma atividade nessa ferramenta está em se desvincular da propriedade individual de um texto ou objeto, passando a adotar a perspectiva da propriedade de todos, do grupo, ao mesmo tempo se emancipando do individualismo e passando a atuar colaborativamente e em rede.

No tópico que se segue, serão abordadas, no processo de produção de dados, duas características do processo colaborativo de aprendizagem, a saber, o diálogo e a relação aluno-aluno, no contexto de produção de atividades numa Wiki, a fim de perceber a relação que se estabelece entre essa ferramenta e esse tipo de aprendizagem, partindo da perspectiva dos tutores participantes da pesquisa.

2 - A pesquisa de Pesce, Peña e Alegretti (2009) se intitula Mapas conceituais, wiki, blogs e aprendizagem colaborativa: fundamentos e aplicações. Encontra-se disponível em: <http://www.iiis.org/CDs2008/CD2009CSC/SIECI2009/PapersPdf/X908TI.pdf>.

3 - O trabalho de Mantovanni e Vianna (2008), intitulado Construção Colaborativa de Ambiente de Aprendizagem com o uso de Wiki, encontra-se disponível em: <http://www.seminfo.com.br/anais/2008/pdfs/seminfo/3-50748.pdf>.

#### 4. PERCURSO METODOLÓGICO

Em virtude da natureza do problema a investigar, optou-se por utilizar uma abordagem de pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, baseado em Lüdke e André (1986), dada a especificidade do fenômeno investigado.

Quanto ao instrumental para a coleta de dados, fez-se uso de um questionário aberto, dirigido aos sujeitos participantes da pesquisa, de modo a lhes oportunizar a participação espontânea e autônoma quanto ao assunto estudado. O questionário foi composto de duas partes. A primeira se destinou à caracterização dos sujeitos participantes, de modo a coletar dados a respeito da idade, sexo, tempo de exercício de tutoria e nível de formação. A segunda parte abordou duas questões a respeito da relação entre Wiki e aprendizagem colaborativa, contemplando a dialogicidade durante a realização da atividade e o nível de horizontalidade/verticalidade nas relações interpessoais.

De acordo com a natureza da investigação, a amostra seguiu critérios definidos a priori. Segundo Mattar (1996, p. 132), essa amostra se caracteriza por ser “aquela em que a seleção dos elementos da população para compor a amostra depende ao menos em parte do julgamento do pesquisador ou do entrevistador no campo”. Daí a opção por se trabalhar nessa pesquisa com professores tutores a distância, atuantes nos cursos ofertados pela DEaD do IFCE, alunos da formação continuada semipresencial, ministrada no semestre 2011.2, habituados ao uso da ferramenta Wiki, enquanto tutores.

##### 4.1. Tratamento e análise dos dados

A análise dos dados obtidos envolveu um estudo descritivo e analítico do conteúdo dos questionários, com vista a chegar a uma compreensão mais detalhada da realidade estudada, permitindo a distribuição dos mesmos em categorias de sentido, para que se pudesse fazer o confronto entre os

achados da pesquisa e o referencial teórico estudado.

No tocante ao perfil dos quatro sujeitos respondentes dos questionários, os quais serão denominados “respondentes A, B, C e D”, quando da apresentação de suas respostas, têm-se os seguintes dados: dois são do sexo feminino e dois, do sexo masculino; três possuem 25 anos de idade e um, 27; quanto ao tempo de tutoria, três informaram ter dois anos de atuação, enquanto o outro, um ano; em relação ao nível de formação, três informaram ter apenas o nível superior, enquanto o último informou estar cursando Mestrado.

A seguir, são apresentadas as descrições das categorias estudadas, em consonância com a literatura lida, buscando estabelecer intersecções entre elas e as respostas dadas pelos sujeitos nos questionários distribuídos.

##### 4.1.1 A dialogicidade na produção coletiva da Wiki

O diálogo pressupõe abertura entre as pessoas. Como instrumento possibilitador de aprendizagens, é investigado por Freire (1987), numa perspectiva de amorosidade e respeito, assumindo a função de mediador no cerne da educação problematizadora de sujeitos que se encaram como ativos no ato do conhecimento.

No que diz respeito à ocorrência e importância do diálogo como instrumento que fomenta aprendizagem na Wiki, os tutores responderam:

Os alunos buscam interagir uns com os outros, geralmente seguindo a mesma linha de raciocínio ou aproveitando alguma brecha que os alunos participantes deixaram em seus depoimentos. A importância para a efetivação da atividade se encontra no momento que eles podem ter um momento maior de convivência e podem discutir assuntos relevantes, contribuindo assim para uma formação intelectual mais apurada. (Respondente A)

Em geral, ocorre pouco diálogo. A comunicação

acontece na própria área de edição, na qual o texto é trabalhado em conjunto. A importância para a efetividade da tarefa é dada pelo valor agregado ao documento por meio de cada contribuição individual. (Respondente B)

Ministrei apenas uma disciplina com esta ferramenta. Infelizmente os alunos não participaram efetivamente, ao meu ver por não ter conhecimento de como utilizá-la, já que se trata de uma ferramenta nova e provavelmente não apresentada na disciplina de introdução a EAD no primeiro semestre. (Respondente C)

Tenho visto muito pouco diálogo, muitos parecem nunca combinar sobre o que irão postar na sua tarefa. O diálogo dentro do Wiki é fundamental, pois a construção de um texto deve, necessariamente, passar pela construção coletiva das ideias. (Respondente D)

No tocante à possível ocorrência do diálogo, um respondente afirmou que ele acontece mediante a interação que se estabelece na Wiki, seja através de se seguir a linha de raciocínio presente no texto escrito coletivamente, seja através das brechas que o texto oportuniza para o encadeamento de novas ideias. Dois dos respondentes, cada um a seu modo, confirmaram a pouca existência do diálogo, o qual, quando aconteceu, se deu exclusivamente na edição do texto, ou quase sempre sem uma combinação prévia do que seria postado. Já outro tutor informou que o diálogo nem chegou a se estabelecer, evidenciando, segundo ele, dificuldades dos alunos com a utilização da Wiki, ligada ao fato de uma possível não aprendizagem do uso da ferramenta nas disciplinas introdutórias do curso.

Essas afirmativas corroboram com a necessidade de um estudo mais aprofundado do potencial dialógico das ferramentas utilizadas nas plataformas de aprendizagem, acompanhado do planejamento de seu uso, entre elas, a Wiki, de modo que elas possam

promover uma aprendizagem, de fato, colaborativa, uma vez que em muitos cursos ofertados pela internet há uma prevalência de modelos pedagógicos estáticos e transmissivos (SILVA, 2008).

Quanto à importância do diálogo para o desenvolvimento das atividades na Wiki, dos quatro respondentes, três a consideraram fundamental, enquanto um não contemplou essa temática em sua resposta. Porém, enquanto um ressaltou o tempo de convivência maior entre os pares, proporcionado pela ferramenta, o qual é um veículo promotor de diálogo e crescimento intelectual, os outros dois enfatizaram o processo de construção de ideias nela estabelecido, porém um na dimensão individual e o outro, em sua dimensão coletiva.

A esse respeito, deve-se pensar na Wiki como uma ferramenta “que possibilita a composição colaborativa, a interação, a formação para a coparticipação ou coautoria. [...]” (NARDIN, FRUET e BASTOS, 2011, p. 4), o que demanda, da parte das instituições formadoras, professores formadores das disciplinas e professores tutores, estratégias que “tirem o melhor proveito desse potencial”, e da parte dos alunos, capacidades relacionadas à proatividade e ao engajamento solidário na construção do texto.

#### 4.1.2 As relações interpessoais estabelecidas na Wiki

A ocorrência de relações simétricas entre os alunos durante a produção das atividades é defendida por Dillenbourg (1999) como uma das marcas características de uma produção colaborativa. Em relação ao fato de como essas relações acontecem no âmbito da Wiki de forma simétrica ou assimétrica, bem como se isso interfere positiva ou negativamente no cumprimento das atividades na ferramenta, têm-se as seguintes respostas de três dos tutores participantes da investigação:

Eu sou a favor da liderança em uma atividade em grupo, mas a gente sabe que é difícil estabelecer líderes a distância. Sempre tem um ou outro que

se destaca por ter uma habilidade maior com as palavras e puxa a linha de desenvolvimento da atividade, entretanto não vejo como um monopólio ou concentração de ideias, mas sim uma alavanca para que os demais se sintam mais à vontade para divulgar seus depoimentos. Na maioria das vezes, de um simples comentário surgem as divergências ou as convergências que se completam. Respondente A.

Claramente, alguns colaboram mais do que outros. Entretanto, acredito que esse fato não compromete o objetivo da ferramenta, uma vez que a participação ocorre também pelo simples acompanhamento da construção da atividade. Vale ressaltar que é necessário o incentivo por parte do tutor, além da clara abordagem sobre o uso dessa ferramenta nos semestres iniciais dos cursos. Respondente B.

A pouca relação tem sido mais horizontal, e creio que deva continuar assim, pois o grupo deve construir, de forma homogênea, as decisões em cima da produção. Respondente D.

Um dos tutores não respondeu essa pergunta feita. Quanto aos que responderam, dois fizeram referências a alunos que se destacaram mais nas postagens e participações, por terem habilidades na escrita, não concebendo isso como um empecilho ao objetivo da atividade, pois essa liderança, segundo eles, pode alavancar a participação colaborativa dos demais interagentes. Agora, somente um tutor mencionou claramente a ocorrência de uma relação que, apesar de pouca, se deu horizontalmente. Segundo esse tutor, ainda, essa relação horizontal deve ser mantida, por ser uma determinante do processo decisório que envolve a produção coletiva da atividade.

Todas essas ponderações dos tutores, apesar de duas enfatizarem o papel da liderança espontânea, diferentemente da última resposta, não se configuram como contraditórias em relação às características da aprendizagem colaborativa propostas por Dillenbourg

(1999), uma vez que, para esse pesquisador, a aprendizagem colaborativa pode ser entendida como o ato de trabalhar junto, o qual pode se dar entre aluno-aluno ou entre colegas-professor e que se configura como um contrato didático. Dessa forma, a priori, o surgimento de alguém que lidere as atividades não pode ser visto como uma condição que comprometa a aprendizagem colaborativa, cabendo uma análise mais aprofundada de possíveis níveis de colaboração na aprendizagem relacionados às variadas formas de liderança que possam acontecer no interior de um grupo de aprendentes.

Nessa discussão, cabe ainda pensar nas implicações freireanas a respeito da dialogicidade e da relação professor-aluno, as quais podem ser deslocadas para a discussão aqui traçada. Uma vez que, para Freire (1987), a relação educador-educandos deve se plasmar através da igualdade, mediada pelo diálogo amoroso, embora isso não prescindia da consciência dos papéis de cada um, há de se discutir a conexão entre a liderança baseada em uma relação horizontal ou vertical em um grupo participante de uma Wiki, o diálogo que a permeia e a aprendizagem colaborativa.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EaD, mediada pelas TIC's, inegavelmente, apresenta uma variedade de recursos e ferramentas que podem aumentar as possibilidades de aprender e ensinar. Isso, porém, não pode ser visto dissociado do contexto social mundial, cada vez mais marcado pela interatividade proporcionada pela internet e pela rápida difusão de conhecimentos e informação que esta oferece.

No tocante à Wiki, ferramenta de produção colaborativa de textos, através dessa pesquisa, percebeu-se que, embora tenha sido concebida com esse fim, é necessário que as instituições que a adotam em seus cursos, utilizarem de um planejamento educacional abalizado visando ao aproveitamento de seu potencial colaborativo, o que



inclui formação continuada a toda a equipe docente e discente a respeito de aprendizagem colaborativa e ferramentas virtuais. Da parte dos alunos, é importante que aprendam e entendam do que se trata a Wiki e que se sintam motivados a utilizá-la, de modo a proporcionar um alargamento das experiências de aprender, o que repercutirá numa formação mais diversificada e coerente com as expectativas de aprendizagem atuais.

## Referências

- ABEGG, Ilse *et al.* Ensino-aprendizagem colaborativo mediado pelo Wiki do Moodle. In: Educar em Revista. Curitiba, Editora UFPR, n. 38, p. 205-218, 2010.
- BEHAR, Patrícia Alejandra. Modelos Pedagógicos em Educação a Distância. In: BEHAR, Patrícia Alejandra *et al.* Modelos Pedagógicos em Educação a Distância. Porto Alegre, Artmed, 2009.
- CAMPOS, Fernanda Cláudia Alves *et al.* Cooperação e aprendizagem on-line. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.
- DILLENBOURG, P., What do you mean by collaborative learning?. In: DILLENBOURG, P. (Ed) Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches. Oxford: Elsevier, p. 1-19, 1999.
- ECHEITA, G., MARTIN, E. Interação social e aprendizagem. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. - 17. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- LUDKE, Menga e ANDRE, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.
- MARTINS, Janae Gonçalves; CAMPESTRINI, Bernadette Beber. Ambiente virtual de aprendizagem favorecendo o processo ensino-aprendizagem em disciplinas na modalidade de educação a distância no ensino superior. In: Congresso da ABED. Disponível em <<http://www.abed.org.br/congresso2004/>>. Acesso em 13 junho 2012.
- MATTAR, F. Pesquisa de marketing. São Paulo, Ed. Atlas, 1996.
- NARDIN, Ana Cláudia; FRUET, Fabian Sarmiento Oliveira e BASTOS, Fábio da Purificação de (2011). Potencialidades tecnológicas e educacionais em ambiente virtual de ensino-aprendizagem livre. In: Revista RENOTE, UFRGS, v. 9, n. 3, 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13582>> Acesso em 24 maio 2012.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento. Um processo sócio histórico. São Paulo, Editora Scipione, 1993.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação. Cadernos Cedes, Campinas, n. 35, pp. 9-14, 1995.
- SHAYO, C.; OLFMAM, L.; IRIBERRI, A.; IGBARIA, M. The virtual society: its driving forces, arrangements, practices and implications. In: GACKENBACH, J. Psychology and the internet. San Diego, Elsever, 2007.
- SILVA, Andrea Soares Rocha da; LEITE, Raimundo Helio. Avaliação da relação entre domínio tecnológico e aprendizagem “colaborativa” na EAD online: uma análise através da modelagem com equações estruturais. In: VIANA, Tania Vicente; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; SOBRAL, Adriana Eufrásio Braga (org.) Múltiplas Dimensões em Avaliação Educacional. Fortaleza, Imprece, 2010.
- SILVA, Marco. Cibercultura e educação: a comunicação na sala de aula presencial e online. In: Revista FAMECOS, Porto Alegre, n. 37, p. 69-74, dezembro de 2008, quadrimestral. Disponível em: <<http://revcom.portcom.intercom.org.br/index.php/famecos/article/view/5557/5041>> Acesso em: 17 mai. 2012
- VIGOTSKI, L. S. A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1987.
- VIGOTSKI, L. S. A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

## gt INTERAÇÃO NA WEB, ENSINO E FERRAMENTAS DIGITAIS

# Recursos de uma ferramenta da *Web 2.0* sob a perspectiva de Bakhtin e Vygotsky

Beatriz Julia Isabel Alvarez

Universidade Estadual do Ceará

Rozania Maria Alves de Moraes

Universidade Estadual do Ceará

Maria Helenice Araújo Costa

Universidade Estadual do Ceará

### RESUMO

A figura do indivíduo inserido no cenário digital, interagindo com o outro e desenvolvendo gêneros que possuem traços característicos do mundo dominado pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), presentifica e atualiza as ideias de Bakhtin e de Vygotsky nessa nova situação comunicativa que se desenvolve no ambiente virtual. Pode-se afirmar que a possibilidade de interação com (quase) tudo e com (quase) todos via internet (vide o exemplo das redes sociais), assim como a construção colaborativa de conhecimentos por meio da apropriação de ferramentas da *Web 2.0*, remetem tanto à teoria enunciativa da linguagem bakhtiniana, quanto à ideia vygotskyana de desenvolvimento humano como produto do entrelaçamento dinâmico das linhas natural e cultural do sujeito. Convém ressaltar que esse interagir e esse espírito colaborativo podem representar instrumentos valiosos para o fazer pedagógico, caso as atividades desenvolvidas no meio virtual sejam incorporadas à sala de aula. Evidentemente, apesar de todo o avanço tecnológico, o preparo e o acompanhamento do educador na abordagem das atividades didáticas continua sendo fundamental para a motivação do aluno. Levando em consideração esse contexto e tomando por base as teorias de Bakhtin e de Vygotsky, este trabalho propõe uma reflexão sobre os recursos de interação e colaboração que a ferramenta de escrita digital *Google Docs* disponibiliza para seus usuários, assim como uma análise do papel que esses recursos podem desempenhar na construção do conhecimento. Dessa forma, espera-se contribuir tanto com a integração efetiva das TDIC ao processo de ensino-aprendizagem, quanto com a incorporação de um modelo sociocognitivo interacionista de prática pedagógica ao dia a dia da sala de aula.

### 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As transformações decorrentes da rápida evolução tecnológica que afetou os mais diversos setores da sociedade contemporânea nas últimas décadas, “fizeram surgir a Revolução da Informação, ou como alguns preferem, a Era da Informação”

(AMARAL & AMARAL, 2008, p. 11). É nesse cenário de incorporação efetiva das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) ao dia a dia dos indivíduos que surge a reflexão proposta neste trabalho: de que maneira uma ferramenta da *Web 2.0* como o *Google Docs* promove a interação e o trabalho coletivo? Qual o papel desses recursos no processo

de construção do conhecimento quando utilizados pelos usuários?

Para compreender o sentido desses questionamentos, deve-se lembrar que a internet, universo de inúmeras possibilidades e estrela da nova era, engloba diferentes objetos, dentre os quais destaca-se a *Web* (abreviação de *World Wide Web* ou rede de abrangência mundial), espécie de sistema que funciona como uma biblioteca depositária das informações organizadas em hipertexto<sup>1</sup>, acessada através de navegadores como o *Internet Explorer*, o *Mozilla Firefox* e o *Chrome*. Fala-se em três gerações da *Web*: 1.0, 2.0 e 3.0.

De fato, a sociedade encontra-se inserida, atualmente, no contexto da *Web 2.0*, cujos principais atributos são “potencializar as formas de publicação, compartilhamento e organização de informações, além de ampliar os espaços para a interação entre os participantes do processo” (PRIMO, 2007). Deve-se destacar que, se o foco for dirigido ao processo de ensino-aprendizagem, essas características podem vir a transformar-se em instrumentos valiosos, caso as atividades desenvolvidas no ambiente virtual sejam incorporadas ao contexto da sala de aula.

Por outro lado, percebe-se que o interagir e o espírito colaborativo, típicos da *Web 2.0*, conduzem tanto à teoria enunciativa da linguagem de Bakhtin, quanto à teoria social da construção do conhecimento de Vygotsky. As noções bakhtinianas de dialogismo, interação verbal e gêneros discursivos, assim como a concepção vygotskyana de construção social do conhecimento, parecem ter surgido na era das TDIC.

Em outras palavras, a apropriação de ferramentas da *Web 2.0*, que permitem a interação e a construção colaborativa de conhecimentos, possibilita a presentificação e a atualização de ideias de Bakhtin e de Vygotsky no ambiente digital. A partir dessa percepção, com base em conceitos enunciados por esses autores e em estudos desenvolvidos por Freitas

1 - Hipertexto é “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade” (MARCUSCHI & XAVIER, 2010, p. 208).

(1995; 2009), Garcez (1998) e Nunes & Silveira (2008), este trabalho propõe uma reflexão sobre os recursos de interação e de colaboração que a ferramenta de escrita digital *Google Docs* coloca à disposição de seus usuários, assim como uma análise das possibilidades de construção do conhecimento que surgem a partir da utilização desses recursos.

## 1. A WEB 2.0

Foi Tim O’Reilly que criou a expressão *Web 2.0*, em 2004, com o objetivo de designar a segunda geração da enorme biblioteca hipertextual, depositária das informações armazenadas na internet, conhecida como *World Wide Web* ou, simplesmente, *Web*.

De acordo com Primo (2007), se na *Web 1.0* o usuário representava um simples espectador que podia acessar as páginas estáticas da rede, sem conseguir alterá-las, nem reeditá-las, a *Web 2.0* possibilitou que esse usuário publicasse conteúdos, inclusive de forma colaborativa, a partir de interfaces simples e, muitas vezes, gratuitas. Nesse novo contexto, no qual se insere a sociedade atualmente, o surgimento de comunidades de pessoas interessadas em determinados assuntos (comuns a todos os membros do grupo) constitui um fato corriqueiro.

Na segunda geração da *Web*, o trabalho é realizado em plataformas originadas da união de vários aplicativos, tendo sido adotado um padrão de conexão de micro-redes que utiliza um processo coletivo para a organização e recuperação de documentos eletrônicos, além de ter sido estabelecido um método colaborativo e polifônico de atuação na rede.

Entre as diversas ferramentas disponíveis na *Web 2.0*, merecem destaque os softwares para criação de redes sociais, como o *LinkedIn* e o *Facebook*; as ferramentas de comunicação online, como o *Skype*, o *Google Talk* e o *MSN*; as ferramentas de acesso a vídeos, como o *YouTube* e o *Google Videos*; e as ferramentas de escrita colaborativa, como os *blogs*, os *wikis* e o *Google Docs*.

Convém ressaltar que, no âmbito das TDIC, onde o conhecimento é compartilhado e a interação prevalece,

a educação e o processo de ensino-aprendizagem também são afetados pela evolução tecnológica. Pesquisas como a de Ribeiro e Rocha (2007), Velosso e Marinho (2010), Ribeiro e Alvarenga (2010) e Xavier (2011), comprovam que boa parte dos discentes e docentes dos diferentes níveis de ensino no país utiliza habitualmente as TDIC, com destaque para a pesquisa na *Web* (destinada à realização de tarefas escolares), a comunicação por *e-mail*, a utilização de mensagens instantâneas através do *MSN* e do *GTalk* e a participação em redes sociais. Em outras palavras, apesar de persistirem as desigualdades nas condições de acesso às TDIC, o interagir e o espírito colaborativo da *Web 2.0* encontram-se incorporados ao cotidiano de um grande número de professores e alunos do país.

Para finalizar, vale lembrar que autores como Primo (2007) citam a ocorrência de discussões sobre a existência de uma *Web 3.0* ou *Web* semântica, na qual *softwares* complexos e com elevado grau de autonomia interpretariam os conteúdos registrados pelos usuários, não existindo consenso ainda sobre o tema.

## 2. BAKHTIN E VYGOTSKY: UM POUCO DE HISTÓRIA E ALGUNS CONCEITOS

Pensamentos de Bakhtin e de Vygotsky ocupam um lugar de destaque no mundo da linguagem e do ensino-aprendizagem deste início do século XXI. Na era da internet, a interação e a construção colaborativa do conhecimento, característicos da *Web 2.0*, retomam conceitos enunciados, na primeira metade do século XX, por esses dois autores que, de acordo com Freitas (1995), apesar de nunca terem se encontrado frente a frente, “experenciaram o mesmo contexto histórico, o mesmo ambiente teórico-ideológico nos quais desenvolveram semelhantes visões de mundo e de homem” (FREITAS, 1995, p. 2).

No relato da autora, Bakhtin (1895/1975) e Vygotsky (1896/1934), nascidos na Rússia, no fim do século XIX, vivenciaram as mesmas circunstâncias históricas, que incluíram a revolução de 1917 e o surgimento de um estado socialista. Provenientes de

famílias de elevado nível cultural, ambos exerceram a docência e fizeram parte de círculos de intelectuais. No período stalinista foram perseguidos pelo regime e proibidos de publicar suas obras, que somente, nos anos 60, foram redescobertas.

Lev Vygotsky dedicou-se principalmente à Psicologia e desenvolveu seus trabalhos nas áreas da aprendizagem, da infância e da educação especial, propondo o estudo do desenvolvimento do homem através da investigação da origem (gênese) do psiquismo.

Segundo Freitas (1995), foi com base no método dialético e na sua visão particular das ciências humanas que Vygotsky tentou formular uma psicologia historicamente fundamentada. Bakhtin, por sua vez, partiu desses mesmos pontos com o objetivo de construir uma concepção histórica e social da linguagem. Os dois autores se rebelaram contra o positivismo científico da época e passaram a defender uma visão totalizante da realidade e do homem, ser social e histórico, que constrói sua essência nas relações sociais.

Para Nunes & Silveira (2008), a teoria vygotskyana considera que o indivíduo se desenvolve ao apropriar-se dos significados culturais que o rodeiam. É essa atividade que permite que ele ascenda à sua condição humana. Nesse desenvolvimento existem, basicamente, dois tipos de funções: as elementares, constituídas pela memória imediata, a atenção não voluntária e a percepção natural; e as superiores, representadas pela memória voluntária, a atenção consciente, a imaginação criativa, a linguagem, o pensamento conceitual, a percepção mediada e o desenvolvimento da volição, dentre outros. Para Vygotsky, as funções superiores encontram-se presentes somente nos seres humanos e não se desenvolvem sozinhas. Na sua concepção, são os processos de interação social que permitem a evolução das funções psicológicas.

Na opinião de Garcez (1998), a contribuição mais importante de Vygotsky consiste na “compreensão do percurso do desenvolvimento intelectual, que vai

do social para o individual” (GARCEZ, 1998, p. 50), processo de internalização, que vai do interpessoal para o intrapessoal mediado pelo signo, surgindo da interação com os outros por meio da linguagem (caráter social da linguagem).

Bakhtin também considera a existência de uma passagem do social para o individual, mas concentra o foco no caráter dialógico da fala, inclusive quando monologizada, afirmando que a experiência verbal do ser humano se desenvolve na “interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro” (GARCEZ, 1998, p. 52). Para Bakhtin, a língua, em seu uso concreto, caracteriza-se por ser dialógica, pois todos os enunciados (forma de emprego efetivo da língua) são dialógicos; é a palavra que dialoga com a palavra. As várias vozes que deram origem ao discurso permanecem nele, interagindo com os outros discursos aos quais se encontram relacionadas.

Retomando o pensamento de Vygotsky, Nunes & Silveira (2008) apresentam os conceitos de mediação e de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Com relação à mediação, segundo as autoras, Vygotsky considera que ela acontece quando são usados utensílios materiais (signos culturais) com a intenção de manipular ou alterar a realidade externa. O exemplo comumente citado neste caso é o do bebê humano que se apropria de signos culturais para poder relacionar-se com o meio.

No que diz respeito à ZDP, Vygotsky considerava a existência de dois tipos interdependentes de aprendizagens de conceitos: a) espontâneos, aprendidos pela criança no contexto de sua rotina de atividades; b) científicos, adquiridos através do ensino formal. A partir da interrelação entre esses dois tipos surgem o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro. Conforme Nunes & Silveira (2008),

A ZDP representa a distância entre esses dois níveis

[...] embora o conceito de ZDP possa se referir a múltiplas situações de interação social vividas pelos sujeitos na cultura [...], ele representa uma significativa contribuição de Vygotsky para a área escolar” (NUNES & SILVEIRA, 2008, p. 104).

Ainda com relação ao processo de ensino-aprendizagem, Vygotsky afirma não ser necessário que os alunos possuam determinadas capacidades intelectuais para que a instituição escolar apresente novos conceitos a serem aprendidos por esses alunos. Devem-se considerar um limiar mínimo e um limiar superior, o que significa que os avanços se darão na interação da sala de aula. “Com essa ideia, Vygotsky amplia a noção de desenvolvimento, considerando que as interações sociais estão na origem de todas as funções psicológicas superiores” (NUNES & SILVEIRA, 2008, p. 104).

Na concepção de Freitas (2009), Vygotsky

afirma que a aprendizagem se realiza sempre em um contexto de interação, através da internalização de instrumentos e signos, levando à uma apropriação do conhecimento [...] e [...] confere grande importância à escola (lugar de aprendizagem e da produção de conhecimentos científicos); ao professor (mediador dessa aprendizagem); às relações interpessoais (através das quais esse processo se completa). A aprendizagem é um processo de construção compartilhada, uma construção social (FREITAS, 2009, p. 64).

Por outro lado, para Bakhtin, a interação verbal, palco do diálogo, constitui um fenômeno social que se realiza através da enunciação (ou enunciações), realidade fundamental da língua. Nas palavras do autor,

A enunciação enquanto tal, é um puro produto da interação social, quer se trate de uma ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade lingüística (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 126-127)

Percebe-se, assim, que o sentido da enunciação é o efeito dessa interação entre os interlocutores. Considerando que todo enunciado provém de alguém e é direcionado para um outro alguém, é nessa interação que acabam sendo construídos os sentidos. É nesse contexto enunciativo que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2010, p. 262), considerados pelo autor verdadeiras “correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2010, p. 268).

Por fim, pode-se afirmar que, a partir da análise comparativa de pensamentos de Bakhtin e de Vygotsky, é possível perceber a concepção do homem como um ser sócio-histórico que se fundamenta na concepção de conhecimento como construção social, e da aprendizagem como um processo cujo fator determinante é a interação. Trata-se dos mesmos conceitos de construção social do conhecimento e de interação viabilizados pelo uso de ferramentas da *Web 2.0* como o *Google Docs*.

### 3. O GOOGLE DOCS

O *Google Docs*, processador de texto *online* do *Google*, oferece uma interface de aspecto familiar para o usuário, que pode acessá-lo no endereço <http://docs.google.com>, ou através da página do buscador do *Google*, <http://www.google.com.br>, na opção “mais”, mediante registro com *login* e senha, o que denota a necessidade de esse usuário dispor de uma conta de correio eletrônico (*e-mail*) para acessar a ferramenta (Fig. 1). Convém ressaltar que o *Docs* apresenta melhor desempenho quando o usuário utiliza o navegador *Google Chrome* e *e-mails* que fazem parte da plataforma do *Google*, como o *gmail*, o *yahoo* e o *hotmail*.



Figura 1: Tela para login do usuário no *Google Docs*

Ao fazer *login*, o usuário terá acesso ao gerenciador do ambiente *Google Docs*, onde poderá criar pastas, documentos, tabelas, apresentações, desenhos e formulários. Acessando as configurações da conta (ver ícone localizado no canto superior à direita), é possível selecionar, entre outros recursos, o idioma de apresentação da ferramenta (Fig. 2).

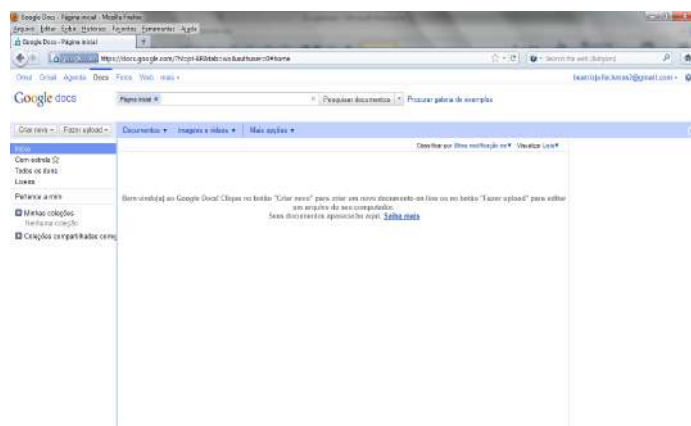


Figura 2: Tela do gerenciador do ambiente do *Google Docs*

Ao criar um novo documento, o usuário acessa o editor de texto, que apresenta um *design* conhecido, similar ao do editor *Word* do pacote *Microsoft Office* (Fig. 3).

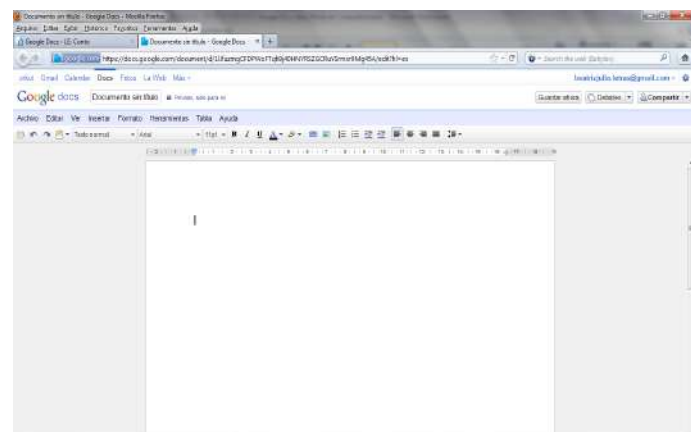


Figura 3: Editor de texto do *Google Docs*

A ferramenta conta com *menus* de opções (*menu bar*) semelhantes aos encontrados nos processadores de texto tradicionais e *menu* de atalhos visuais, que utiliza ícones intuitivos, iniciais de letras ou apenas uma palavra breve para realizar uma funcionalidade ou formatação do texto. Também permite o *download* e o *upload* de textos, tabelas, apresentações e desenhos, a inserção de *links* e imagens nos documentos criados pelos usuários, além de um campo de pesquisa de outros documentos, incluindo a opção de pesquisa avançada.

Vários outros recursos do *Google Docs* se somam aos que foram enumerados, destacando-se entre eles a disponibilização do histórico das diversas edições dos documentos criados pelos usuários, o *chat* e a possibilidade de trabalho simultâneo de várias pessoas nos documentos criados no *Docs*, em tempo real.

Com referência à disponibilização do histórico das diversas versões do documento produzido no *Docs*, deve-se frisar o caráter inovador deste recurso, que possibilita acompanhar a evolução do trabalho do produtor do texto ao permitir a visualização das várias etapas do processo de escrita do documento analisado.

O *chat*, por sua vez, consiste em um tipo amplamente difundido e utilizado de comunicação síncrona, que permite a conversação - em tempo real - entre os participantes. Conhecido também como bate-papo, este gênero discursivo digital permite a interação a partir da produção e interpretação de enunciados escritos, numa linguagem escrita repleta de características da linguagem oral.

Dos três recursos mencionados, a possibilidade de duas ou mais pessoas trabalharem no mesmo documento, ao mesmo tempo, a partir do compartilhamento (entre elas) do arquivo produzido no editor de texto, é a que melhor evidencia as possibilidades de interação e de construção coletiva do conhecimento que o *Google Docs* proporciona a seus usuários. No momento da produção simultânea no documento compartilhado, a escrita de cada usuário é identificada na tela pelo *login* e por traços de cores diferentes.

Para concluir esta breve apresentação, é preciso esclarecer que o *Google Docs* encontra-se em processo de *upgrade* para o *Google Drive*, nova ferramenta digital do *Google* que acrescenta a sincronização de arquivos às funcionalidades anteriormente descritas, além de outras modificações pontuais, como o aumento do armazenamento gratuito de 1 GB para 5GB.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Viver na Era da Informação significa viver na era dos processos coletivos e polifônicos. Nesse contexto, todos os setores da sociedade contemporânea são afetados pelas tecnologias da informação e comunicação.

A interação, o compartilhamento de informações e o trabalho coletivo, características da *Web 2.0* e de suas ferramentas remetem a conceitos enunciados por Bakhtin e Vygotsky no início do século XX. O diálogo permanente com o outro, a construção do conhecimento na interação, o homem como ser histórico e cultural são alguns dos pensamentos desses autores que se encontram presentificados e atualizados no ambiente virtual.

Com relação à educação e ao processo de ensino-aprendizagem, percebe-se que, quando incorporadas à sala de aula, as TDIC podem desempenhar um papel importante na ressignificação do fazer pedagógico. A utilização do *Google Docs* na sala de aula, por exemplo, promove a interação e a construção coletiva do conhecimento entre professor e aluno, a partir de recursos como a disponibilização do histórico dos documentos criados na ferramenta, o *chat* e a escrita simultânea - no mesmo documento - de dois ou mais usuários.

De fato, no mundo das TDIC, é possível constatar uma mudança de paradigma que transformou o docente em mediador e o discente em colaborador, num novo cenário, que comporta uma aprendizagem mais flexível e menos hierárquica. Segundo Amaral & Amaral (2008), "O professor assume a função de orientador dos estudantes no processo de construção

do conhecimento” (AMARAL & AMARAL, 2008, p. 12), evidenciando a incorporação de ideias de Bakhtin e Vygotsky à atividade pedagógica, a partir da utilização dos recursos de uma ferramenta da *Web 2.0*.

Para finalizar, deve-se ressaltar o papel fundamental que desempenha a capacitação do professor na integração efetiva das TDIC ao processo de ensino-

aprendizagem. A preparação adequada do docente viabiliza a utilização dos recursos disponibilizados por ferramentas do meio digital, que remetem tanto à teoria enunciativa da linguagem bakhtiniana, quanto à ideia vygotskyana de desenvolvimento humano, promovendo a implantação de modelo sociocognitivo interacionista de prática pedagógica.



## Referências

- AMARAL, Luiz H. ; AMARAL, Carmem L. C. Tecnologias de comunicação aplicadas à educação. In: MARQUESI, Sueli C. ; ELIAS, Vanda M. da S. ; CABRAL, Ana L. T. **Interações Virtuais**. Perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a distância. São Carlos: Claraluz, 2008, p. 11-20.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução por Paulo Bezerra. 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- \_\_\_\_\_. (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução por Michel Laud, Yara F. Vieira. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- FREITAS, Maria T. de A. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: Colóquio Internacional **Dialogismo: 100 anos de Bakhtin**. São Paulo: USP, 1995. Disponível em: <[http://www.moodle.ufba.br/file.php/11739/lic/NOS\\_TEXTOS\\_DE\\_BAKHTIN\\_E\\_VYGOTSKY.pdf](http://www.moodle.ufba.br/file.php/11739/lic/NOS_TEXTOS_DE_BAKHTIN_E_VYGOTSKY.pdf)>. Acesso em: 10 ago 2012.
- \_\_\_\_\_. A formação de professores diante dos desafios da cibercultura. In: FREITAS, Maria T. de A. A. **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 57-74.
- GARCEZ, Lucília H. do C. **A escrita e o outro**. Brasília: Editora de Universidade de Brasília, 1998.
- MARCUSCHI, Luis A. ; XAVIER, Antonio C. **Hipertexto e gêneros digitais** – novas formas de construção de sentido. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- NUNES, Ana I. B. L. ; SILVEIRA, Rosemary do N. **Psicologia da aprendizagem**: processos, teorias e contextos. Fortaleza: Liber Livro, 2008, p. 95-106
- PRIMO, Alex. O aspecto relacional das interações na Web 2.0. **E- Compós** (Brasília), v. 9, 2007. p. 1-5. Disponível em: <<http://www6.ufrgs.br/limc/PDFs/web2.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2011.
- RIBEIRO, Ana E.; ALVARENGA, Paulo J. L. O professor e o avatar do professor nas redes sociais. In: **Anais eletrônicos** do 3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação – redes sociais e aprendizagem. UFPE, 2010. p. 1-24. Disponível em: <[http://www.ufpe.br/nehte/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Mesa\\_Ana-Elisa-Ribeiro.pdf](http://www.ufpe.br/nehte/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Mesa_Ana-Elisa-Ribeiro.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2012.
- RIBEIRO, Ana E.; ROCHA, Jorge. Letramento Digital de Estudantes Universitários: Estudo de Caso. Informática Pública. Belo Horizonte: **PRODABEL**, vol. 9 (2): 29-36, 2007. Disponível em <[http://www.ip.pbh.gov.br/ANO9\\_N2\\_PDF/letramento-digital.pdf](http://www.ip.pbh.gov.br/ANO9_N2_PDF/letramento-digital.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2012.
- VELOSSO, Maria J. M. e MARINHO, Simão P. P. O Uso do Computador e da internet por Estudantes de 11 a 14 anos de uma escola municipal. In: **ANAIS** do XVI Workshop Sobre Informática na Escola – WIE 2010. p. 1324-1333. Disponível em: <[http://www.br-ie.org/WIE2010/pdf/st07\\_02.pdf](http://www.br-ie.org/WIE2010/pdf/st07_02.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2012.
- XAVIER, Antônio C. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. In: **Calidoscópico**. São Leopoldo: UNISINOS, vol. 9, n. 1, p. 3-14, jan/abr 2011. Disponível em: <<http://www.unisinobrasil.org/revistas/index.php/calidoscopio/article/view/748/149>>. Acesso em: 12 jan. 2012.

## gt interação na web, ensino e ferramentas digitais

# Links entre o ensino de espanhol e as propostas de atividades no Instituto UFC Virtual

Elaine Cristina Forte-Ferreira  
Universidade Federal do Ceará  
elainecforte@gmail.com

Samuel de Carvalho Lima  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio  
Grande do Norte  
samclima@gmail.com

Vicente de Lima-Neto  
Universidade Estadual do Piauí  
netosenna@gmail.com

### RESUMO

Tendo em vista que no contexto de Educação a Distância (Ead) em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), as propostas de atividades são elementos salientes, pois são responsáveis pela mediação dos letramentos que são trabalhados nos cursos (de línguas) e se encontram online nos ambientes virtuais do próprio AVA, e/ou para além dele, este trabalho apresenta o resultado da análise das propostas de atividades presentes na disciplina Língua Espanhola 2A: Compreensão e Produção Oral do curso semipresencial Letras/Espanhol, ofertado pelo Instituto UFC Virtual, da Universidade Federal do Ceará (UFC), em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Baseamo-nos na compreensão de propostas de atividade online e suas potencialidades presente nas reflexões de Salmon (2002), Lima (2010a; 2010b; 2010c) e Lima e Araújo (2010; 2011). Metodologicamente, nossa investigação tem cunho predominantemente descritivo e exploratório, buscando contextualizar as propostas de atividades online com o conteúdo das aulas de língua espanhola e com a tecnologia por meio da qual o processo de ensino-aprendizagem é mediado. A interpretação de nossos dados resultou na descrição das habilidades comunicativas/linguísticas e das habilidades tecnológicas intrínsecas às orientações presentes nas propostas de atividades online de espanhol em AVA, entre eles, o uso adequado de elementos gramaticais, a adequada utilização da modalidade escrita, o uso da máquina (hardware), o uso de software de gravação de voz etc. Concluímos que, na modalidade de ensino semipresencial, as propostas de atividades online revelam que os discentes precisam dominar habilidades comunicativas/linguísticas e tecnológicas, as quais se mostram essenciais para a consecução do processo de aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino de língua estrangeira mediado pelas novas tecnologias digitais, sobretudo a web, possibilita o aprimoramento das habilidades comunicativas de seus participantes, através das múltiplas interações que podem ser realizadas nos ambientes virtuais e/ou Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), através dos gêneros digitais praticados pelos sujeitos envolvidos nesse processo (WARSCHAUER, 1997; 1999; WARSCHAUER; WARE, 2008; PAIVA, 2008; PAIVA; RODRIGUES-JÚNIOR, 2009; CARVALHO, 2010).

No contexto de Educação a Distância (Ead) em AVA, as propostas de atividades são elementos salientes, pois são responsáveis pela mediação dos letramentos que são trabalhados nos cursos (de línguas) e se encontram online nos ambientes virtuais do próprio AVA, e/ou para além dele, para que haja a realização de diversas interações que possibilitem o seu cumprimento (LIMA, 2010a; 2010b; 2010c; LIMA; ARAÚJO, 2010; LIMA; ARAÚJO, 2011).

Sendo assim, levando em consideração 1) a dimensão tecnológica do contexto de Ead em AVA, 2) a dimensão comunicativa inerente ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira e 3) o papel das atividades online nesse processo, levantamos a seguinte indagação: *Que habilidades são exigidas dos alunos de língua espanhola nas atividades online propostas no curso Letras/Espanhol do Instituto UFC Virtual?*

Para respondermos satisfatoriamente a essa questão, objetivamos apresentar o resultado da análise das propostas de atividades presentes na disciplina *Língua Espanhola 2A: Compreensão e Produção Oral* do curso semipresencial *Letras/Espanhol*, ofertado pela Universidade Federal do Ceará (UFC), em parceria com o Instituto UFC Virtual e a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Nossa análise manifesta-se em função da descrição das habilidades comunicativas/linguísticas e tecnológicas que estão subjacentes às orientações presentes nos enunciados das atividades online propostas.

Para dar corpos a essa reflexão, organizamos as informações retóricas deste trabalho da seguinte maneira. A seguir, apresentamos as bases teóricas e metodológicas de nossa investigação. Esses aspectos são seguidos pela análise de nossos dados, em que apresentamos exemplos de orientações encontradas nas atividades online e a discussão de suas implicações. Por fim, concluímos este trabalho com algumas considerações relativas ao papel das atividades online no ensino de língua espanhola realizado em Ead/AVA.

## ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

De acordo com Salmon (2002), as atividades online podem ser responsáveis pela organização de princípios e pedagogias com foco na implementação das tecnologias da web. Se planejadas eficientemente, elas podem se constituir de propostas de atividades que possibilitam a realização de uma aprendizagem ativa e participativa, através da orientação de diversas práticas de letramentos em ambientes virtuais, compreendendo a maior gama de recursos, interatividade e conteúdos pertinentes ao contexto de ensino-aprendizagem.

Em trabalhos como os de Lima (2010a; 2010b; 2010c) e de Lima e Araújo (2010; 2011), é possível perceber a forma como as propostas de atividades presentes em AVA podem ser direcionadas para a expansão das práticas sociais de leitura e escrita dos cidadãos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de línguas (materna e/ou estrangeira), oportunizando o desenvolvimento de habilidades comunicativas e o letramento digital. O foco nas atividades online se justifica pelo fato de que os alunos, participantes do processo de ensino-aprendizagem de línguas em AVA, devem assumir uma postura de autonomia face às suas atitudes e necessidades, levando em consideração o ritmo e a flexibilidade em relação à aprendizagem, podendo realizar mais interações com os conteúdos online disponibilizados nos ambientes virtuais, do que com a disponibilidade

de seus professores/tutores.

Dentre as disciplinas que compreendem o currículo/histórico do curso semipresencial de *Letras/Espanhol* da UFC, selecionamos, para análise, as atividades da disciplina *Língua Espanhola 2A: Compreensão e Produção oral*, por pressupor a exigência de habilidades que não se relacionem, somente, à dimensão comunicativa em espanhol como língua estrangeira, mas, também, a outras que são próprias da dinâmica dos ambientes virtuais em que o processo de ensino-aprendizagem é realizado, à dimensão tecnológica.

O *corpus* de nossa pesquisa é composto de 13 (treze) atividades propostas para avaliação e estão dispostas ao longo das 6 (seis) aulas que compõem a disciplina. Além delas, as aulas são eivadas de outras propostas de atividades consideradas como realizadoras de um estudo automonitorado, pois todas apresentam as respostas dos exercícios. Esse motivo fez com que nós não as levássemos em consideração neste momento, excluindo-as do *corpus* desta nossa análise. Vale ressaltar que a flexibilidade da EaD permite que o aluno não desenvolva todas as atividades propostas, caso já demonstre conhecimento e/ou fluência nos conteúdos trabalhados. Sendo assim, se preferir, o aluno pode realizar apenas as atividades que são obrigatórias para a sua aprovação na disciplina, as que são propostas para avaliação e, posteriormente, avaliadas pelo tutor.

Todas as aulas da disciplina *Língua Espanhola 2A*, que foram disponibilizadas no Solar, AVA desenvolvido pelo Instituto UFC Virtual, apresentam uma estrutura bastante parecida: têm seis tópicos, mas apenas o quinto e o sexto são compostos de atividades avaliativas. No nosso *corpus*, das 13 atividades encontradas, 6 são *Actividad de e-voz*, que exigem um texto gravado pelo aluno e enviado ao portfólio em forma de arquivo de áudio, e 7 são *Actividad de portfolio*, que exigem um texto escrito em espanhol.

Os procedimentos de análise foram os seguintes: primeiramente, acessamos a disciplina no Solar, com o fim de explorar os conteúdos da disciplina *Língua Espanhola 2A*; em seguida, localizamos as atividades

avaliativas que seriam o nosso *corpus* e, logo depois, analisamo-las, buscando contextualizá-las com o conteúdo das aulas (habilidades comunicativas/linguísticas) e com a própria tecnologia (habilidades tecnológicas) por meio da qual há o processo de ensino-aprendizagem, afinal, o aparato tecnológico demanda letramento digital que é necessário para o sucesso na disciplina (LIMA, 2010a; 2010b; 2010c; LIMA; ARAÚJO, 2010; LIMA; ARAÚJO, 2011). Por fim, descrevemos as habilidades exigidas ao aluno, sejam elas comunicativas e/ou tecnológicas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes de apresentarmos as 2 (duas) atividades online que refletem o padrão dos tipos de propostas de atividades presentes na disciplina *Língua Espanhola 2A*, apresentamos, sucintamente, algumas características do contexto de ensino-aprendizagem no AVA Solar, próprio da UFC, pois são pertinentes à discussão relativa à interpretação das informações emergentes dos próprios dados desta investigação. Sendo assim, vale salientar que, ao ingressar em um curso semipresencial ministrado pela UFC, a primeira disciplina vista pelo aluno é de *Introdução a EaD*, que tem por finalidade fazer com que o aluno desenvolva determinadas práticas voltadas para o uso da tecnologia, as quais lhes são exigidas em todo o curso. Dentre elas, a de interagir no próprio AVA, no caso o Solar, que o acompanha em todas as disciplinas. Então, além das obrigações que ele tem com o curso que faz, exige-se um grau mínimo de letramento nas práticas digitais, que vão de atos simplórios, como ligar o computador e ter coordenação para manusear um mouse (não tão simples para muitos), até complexas práticas de pesquisa na internet, nos intrincados caminhos da rede. Destacamos que as orientações que contemplam as informações dessa natureza são necessárias, pois elas precisam ser levadas em consideração quando uma atividade online é elaborada/ofertada/avaliada. Em algumas vezes, o aluno pode ser prejudicado não por não saber o conteúdo (habilidade comunicativa/linguística), mas

por falta de domínio de alguma habilidade exigida sutilmente na atividade (habilidade tecnológica). Sendo assim, podemos observar que, em uma proposta de atividade online no contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, há, no mínimo, 2 dimensões: uma comunicativa e uma tecnológica.

Neste artigo, conforme explicitado na introdução, propomo-nos a responder à questão: *Que habilidades são exigidas dos alunos de língua espanhola nas atividades online propostas?* Para responder a essa indagação, vejamos um modelo de atividade online recorrente no contexto de nossa investigação:

Portafolio

Actividad 3

Tanto en España como en otros países de Hispanoamérica existen un sinfin de Barrios interesantes y característicos. Busca información en La red sobre alguno y escribe un pequeño artículo informativo sobre ese barrio. Si no se te ocurre ninguno, aquí tienes algunas ideas pero recuerda que también puedes buscar otros: San Telmo (Buenos Aires), Barrio Gótico (Barcelona), El Vedado (La Habana), Palermo (Buenos Aires), El Albaicín (Granada), La Boca (Buenos Aires), etc.

Quadro 1: Proposta de atividade online de espanhol no AVA Solar (Solar/UFC, 2010)

A atividade em tela está localizada no tópico 6 da primeira aula do curso. Não diferentemente das outras cinco aulas, este tópico tem como título *Cultura.net* e traz informações sobre a cultura de um determinado país que tenha como língua oficial o espanhol. Neste caso em específico, o tópico versa sobre alguns bairros famosos localizados em cidades da Espanha. O teor desta proposta está relacionado à capacidade de escrita em língua estrangeira, ou seja, o aluno terá uma boa nota se atender à proposta e escrever um texto em espanhol com todas as nuances gramaticais dessa língua – aqui entram ortografia, sintaxe, colocação etc.

Entretanto, além disso, a proposta exige do aluno pelo menos duas habilidades de internautas proficientes: a busca de informação na internet – “Busca información en la red sobre alguno”; e a postagem da atividade no portfólio individual – “Puedes enviar esta actividad a tu portafolio individual”. No que diz respeito à primeira, trata-se de um dos requisitos básicos para qualquer acadêmico atualmente. O próprio ato de escrever sobre algo pesquisado já demanda habilidades peculiares, como a não cópia (o que configuraria um plágio) e a paráfrase. Essas duas, por exemplo, são bastante caras a outros públicos, como alunos de ensino médio, que, em geral, ainda não as desenvolveram, já que são práticas muito trabalhadas em gêneros pouco utilizados na escola. Quando chegamos à pesquisa na internet, outros conhecimentos são exigidos, como o saber sobre a própria ferramenta de busca que o aluno irá utilizar e como deverá manuseá-la. Nos segmentados caminhos dos hipertextos, aquele usuário que não tiver certa proficiência pode acabar formando “uma grande conexão em cascata, quebrando a continuidade temática” (KOCH, 2002, p. 70). O uso indevido dos hiperlinks<sup>1</sup> farão com que o aluno construa um texto incoerente e encontre informações longe das desejáveis. Sendo assim, as orientações das atividades online dessa natureza precisam estar muito bem articuladas e explícitas, para que possa haver uma relação satisfatória entre a atividade online e a pesquisa, de modo a compreender 1) a prática da língua estrangeira, 2) a navegação em ambientes virtuais e 3) a pesquisa – localizar, organizar e fazer uso de informações (LIMA, 2010c).

No que diz respeito à outra habilidade tecnológica, a postagem da atividade no portfólio individual, o aluno precisará manusear o AVA, de forma que consiga colocar a atividade no ambiente para que o tutor a corrija. Logo, sabemos como a utilização

1 - Entendemos *hiperlinks* como “conexões automatizadas que, quando acionadas, dão acesso a outro módulo de informação, não necessariamente em ordem linear” (FRAGOSO, RECUERO, AMARAL, 2011, p. 141).

de um editor de texto para a escrita e a gravação do arquivo no próprio disco rígido (ou em qualquer outro suporte de armazenamento) são anteriores ao uso do AVA. Depois de desenvolvida a atividade, o aluno ainda precisa saber navegar pelo AVA, até chegar ao espaço do Solar onde se faz o *upload* da sua atividade no ambiente. Então, não basta ao aluno somente desenvolver a atividade linguística/comunicativa exigida, mas também saber fazer com que essa atividade chegue à tela do computador do tutor. Habilidades como essa também não são simples para aqueles que somente agora estão tendo contato com as tecnologias digitais dessa natureza, o que é o caso de alguns alunos dos cursos semipresenciais da UFC, que não estão familiarizados com um computador ligado à web. São letramentos que levam determinado tempo e bastante treino para serem apreendidos, fato que nos permite ratificar a relevância das atividades online mediadoras da familiarização com as potencialidades de interatividade da web no contexto que envolve EaD e tecnologias digitais (LIMA, 2010a).

Analisemos outro caso:

Actividad

Sucesos

En la actividad 3 del apartado "Conexiones" has escuchado una emisora de radio en español y has seleccionado dos noticias de sucesos. Contacta con un compañero del curso y cuéntale esos dos sucesos. Graba tu voz y manda el archivo a tu portafolio.

Quadro 2: Outra proposta de atividade online de espanhol no AVA Solar (Solar/UFC, 2010)

A atividade em questão se encontra na aula 4, no tópico 5, cujo título é *Ciberactividades*. O título nos parece bastante sugestivo, já que é um tópico, conforme dissemos nos aspectos teórico-metodológicos, padronizado para o desenvolvimento de atividades, as quais, em geral, levam

em conta uma dimensão tecnológica – o que justifica, previsivelmente, o uso do prefixo *ciber*-. As atividades presentes nesta seção da aula são duas – uma para avaliação da escrita/gramática e a outra é a que está em tela, a qual cobra as habilidades de compreensão e produção oral do aluno.

A primeira orientação desta atividade solicita que, após a escuta de uma emissora de rádio, sejam selecionadas duas notícias de sucesso. A partir desta etapa, relativa à compreensão oral, o comando se relaciona com a habilidade de comunicação ao requerer do aluno uma interação estabelecida por meio de alguma tecnologia apropriada para a concretização de um evento comunicativo, no qual um aluno vai relatar para outro as notícias que selecionou. Com isso, é realizada uma interação que, além da habilidade de comunicação, também exige do aluno a habilidade tecnológica de uso de ferramentas para contatar um colega e, assim, realizar a atividade avaliativa em uma interação síncrona, o que parece ratificar a relação entre a atividade online de comunicação e o letramento digital (LIMA, 2010b).

Ainda se tratando da habilidade de comunicação, ressaltamos que, para ser realizada a interação entre os alunos, é necessário que seja estabelecido um acordo entre os participantes da situação comunicativa. Esse acordo pode ser realizado somente se o aluno tiver conhecimento e domínio sobre as ferramentas que podem ser utilizadas para tal fim, ou seja, a atividade é efetuada se ele tiver a habilidade tecnológica de uso da ferramenta mensagem, do próprio AVA, ou de e-mail pessoal, que são gêneros de natureza assíncrona. Logo, se ele estiver no ambiente, há a necessidade de conhecimento da seção do Solar que permite o envio de mensagens, as quais podem ser direcionadas não só aos alunos, mas também aos tutores (presencial e a distância), o que demanda também o conhecimento de selecionar as pessoas com as quais ele deseja estabelecer o contato. No que diz respeito ao uso de e-mail pessoal, novamente outras habilidades são requeridas, como o uso adequado do navegador, que o levará ao site

provedor de sua conta de e-mail<sup>2</sup>, além dos próprios conhecimentos acerca da interface do site. Esses dados apenas constataam que a aprendizagem na modalidade semipresencial exige do aluno o domínio de ferramentas tecnológicas.

Isso pode ser comprovado, mais uma vez, no momento em que o aluno vai realizar o último comando – “*Grava tu voz y manda el archivo a tu portafolio*”. Nesta etapa de finalização da atividade, o aluno tem dois caminhos: realizar a gravação em algum artefato tecnológico alheio ao computador ou utilizar um *software*. No primeiro caso, o aluno precisa conhecer algum gravador de voz, ter habilidade de manuseá-lo e, além disso, saber passar os dados para o computador. Com os dados gravados no disco rígido, ele precisará recuperá-los no ambiente virtual, pois terá de enviá-los ao tutor. No segundo caso, ele pode se utilizar de *softwares* próprios que permitem a gravação de voz, como *Skype*, *MSN* etc. Em ambos os casos, ele deverá saber manusear os hiperlinks para chegar ao ambiente no Solar para onde é possível o envio de sua atividade para o tutor e, com isso, o encerramento da atividade de portfólio.

O que se conclui é que as atividades online da disciplina *Língua Espanhola 2A* propiciam uma convergência de habilidades tanto comunicativas/linguísticas quanto tecnológicas, de modo que haja relação entre habilidades que chamamos de *Comunicativas/Linguísticas* e as *Tecnológicas*.

#### **a. Habilidades comunicativas/linguísticas**

- a. Uso adequado de elementos gramaticais
- b. Adequada utilização de linguagem escrita
- c. Uso de mecanismos de coesão e coerência em língua espanhola
- d. Compreensão/Interpretação da proposta de atividade
- e. Competência comunicativo-pragmática

2 - O aluno também pode ter um programa específico para envio e recebimento de e-mails, como o Outlook Express, da Microsoft. Aí há a necessidade de saber configurar o *software* à conta de e-mail pessoal, habilidades não tão simples, o que nos leva à hipótese de os usuários preferirem acessar a conta de e-mail direto no site provedor.

#### **b. Habilidades tecnológicas**

- a. Usos da máquina (hardware)
- b. Usos de ferramentas síncronas e assíncronas para comunicação (software)
- c. Uso do AVA – Postagem de portfólio
- d. Usos de softwares de gravação de voz
- e. Pesquisa na web: habilidades com hiperlinks

A relação está presente entre as habilidades comunicativas/linguísticas, que têm cunho avaliativo no curso, e as habilidades tecnológicas, que são também necessárias para a realização das atividades. Elas estão intrinsecamente entrelaçadas. Logo, o aluno do curso de *Língua Espanhola 2A: Compreensão e Produção Oral* desenvolve, em potencial, seu letramento digital, através de habilidades comunicativas/linguísticas e tecnológicas variadas, para alcançar sucesso na disciplina, todos naturalmente em decorrência do contexto digital onde as atividades são realizadas.

Nos conteúdos das aulas, há, também, outras possibilidades de cunho eminentemente interativo, como o acesso a vídeos, filmes etc. Há, portanto, a possibilidade de acesso a variados gêneros multimodais que exigem outras habilidades para a compreensão do texto, além de práticas de linguagem que mesclam semioses diversas, como vídeos (som, imagem e escrita), muitos deles alterados por algum processo de edição, o que pode causar determinadas mudanças no próprio gênero, contribuindo para uma formação intelectual do aluno muito além do exigido linguisticamente. Vale salientar que o tratamento desses outros conteúdos online está para além do escopo deste nosso trabalho. No entanto, salientamos que pode vir a se constituir agenda para os interessados nesses fenômenos, posteriormente. Nas atividades online, como observamos, nem sempre todo o potencial de interatividade enunciativa é utilizado, o que reflete a flexibilidade de suas propostas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dinâmica do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, resultante da parceria UFC/ Instituto UFC-Virtual/UAB, pode ser refletida na disciplina *Língua Espanhola 2A: Compreensão e Produção Oral*, do curso semipresencial *Letras/Espanhol* da UFC, que instigou nossa curiosidade por investigar que habilidades são exigidas dos alunos de língua espanhola nas atividades online propostas, justamente porque, à primeira vista, os dados mostraram-se interessantes no que concerne às demandas que são requeridas dos alunos na tentativa de atenderem ao que foi solicitado como forma de avaliação de desempenho na disciplina.

Na modalidade de ensino semipresencial, as atividades online revelam que os discentes precisam dominar algumas habilidades comunicativas/linguísticas e tecnológicas, as quais se mostram essenciais para a consecução do processo de aprendizagem. Com isso, na tentativa de responder ao nosso questionamento, identificamos e analisamos tais habilidades nas propostas de atividades para avaliação.

No tocante às comunicativas/linguísticas, encontramos as habilidades como: 1) o uso adequado de elementos gramaticais aplicados em um texto escrito; 2) o uso de mecanismos de coesão e coerência em língua espanhola; 3) a compreensão/interpretação adequada da proposta de atividade; e, por fim, 4) a competência comunicativo-pragmática, exigida em atividades de interação com gravação de voz. Areladas a elas, também são cobradas, como pré-requisito, algumas habilidades que dizem respeito ao uso das novas tecnologias para o ensino-aprendizagem de língua, como: 1) o domínio da máquina (hardware); 2) o uso de ferramentas síncronas e assíncronas para comunicação (*software*), como fóruns, e-mails, chats, mensagens, *Skype*, *MSN*; 3) a postagem de atividade de portfólio; 4) o uso de software para gravação de voz; e, por fim, 5) a habilidade de pesquisa na web, por meio de hiperlinks.

Todas essas habilidades confirmam que a aprendizagem na modalidade semipresencial exige do aluno, como já foi dito, além de conhecimentos comunicativas/linguísticos, domínio da utilização de ferramentas tecnológicas e sua dinâmica, para que sejam alcançados resultados pretendidos na execução das atividades do AVA.



## Referências

- CARVALHO, T. L. O gênero e-mail e o ensino de Espanhol: principais contribuições apontadas pelos alunos sujeitos dessa experiência. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M.; LIMA, S. C. (Org.). **Línguas na web: links entre ensino e aprendizagem**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. p. 95-112.
- FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, A. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Contexto, 2002.
- LIMA, S. C. Atividades on-line mediadoras da familiarização com as potencialidades de interatividade da web. **Hipertextus revista digital (UFPE)**, v. 5, 2010a. Disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume5/Samuel-de-Carvalho-Lima.pdf> Acesso em: 12 mai. 2011.
- LIMA, S. C. Letramento digital e atividades on-line de comunicação. **Educação & Tecnologia**, v. 15, p. 23-36, 2010b.
- LIMA, S. C. Potential relationship between digital literacy and e-tivities in English language teaching. In: SHAFAEI, A. (Org.). **Frontiers of Language and Teaching: Proceedings of the 2010 International Online Language Conference**. 1 ed. Boca Raton: Universal-Publishers, 2010c. p. 236-243.
- LIMA, S. C.; ARAUJO, J. C. Letramento digital em ambiente virtual de aprendizagem: descrição das práticas de leitura e escrita promovidas por propostas de atividades no curso de Letras/Inglês. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M.; LIMA, S. C. (Org.). **Línguas na web: links entre ensino e aprendizagem**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. p. 243-266.
- LIMA, S. C.; ARAUJO, J. C. Relações entre letramento digital e atividades on-line no processo de ensino-aprendizagem de língua materna em ambientes virtuais. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S. (Org.). **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente**. São Paulo: Mercado de Letras, 2011. p. 159-204.
- PAIVA, V. L. M. O. internet e sistemas de busca: ampliando o universo de professores e aprendizes de língua inglesa. In: Maciel, R. F.; Araújo, V. A. (Org.). **Ensino da Língua Inglesa: contribuições da Linguística Aplicada**. Campo Grande: Editora ANAES, 2008. p. 43-58.
- PAIVA, V. L. M. O.; RODRIGUES-JÚNIOR, A. S. Investigating interaction in an EFL online environment. In: **Handbook of Research on E-learning methodologies for language acquisition**. Hershey PA: Information Science Reference (IGI Global), 2009. p. 53-68.
- SALMON, G. **E-tivities: the key to active online learning**. London: Kogan Page, 2002.
- WARSCHAUER, M. A sociocultural approach to literacy and its significance for CALL. In: Murphy-Judy, K.; Sanders, R. (org.) **NEXUS: The convergence of language teaching and research using technology**. Durham: Computer Assisted Language Instruction Consortium, 1997.
- WARSCHAUER, M. **Electronic literacies: language, culture, and power in online education**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.
- WARSCHAUER, M.; WARE, M. Learning, change, and power: Competing discourses of technology and literacy. In: COIRO, J.; KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C.; LEU, D. J. (Org.). **Handbook of research on new literacies**. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008. p. 215-240.

## gt INTERAÇÃO NA WEB, ENSINO E FERRAMENTAS DIGITAIS

# O leitor universitário e as diferenças entre ler e escrever textos impressos e hipertextos

Maria da Guia Silva

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

guia.silva19@hotmail.com

Glícia Azevedo Tinoco

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

gliciatinoco@ect.ufrn.br

### RESUMO

As práticas de leitura e escrita em ambiente virtual tem sido tema de reiterados debates após o advento do computador e da internet, como novos suportes da escrita. Vivemos, desde a última década do século anterior, uma nova era: a era digital. Surgem novos modos de ler e de escrever, novos modos de produção cultural e de interação com o hipertexto na tela. Essa nova realidade virtual transmite os acontecimentos quase no momento em que esses acontecem. É nesse contexto sócio-histórico que pretendemos debater como a escrita se instaura, em plena virada digital, na vida de graduandos do Bacharelado em Ciências e Tecnologia (BCT), na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), e que diferenças eles declaram existir entre a leitura e a escrita impressa e a digital. Para tanto, analisaremos a materialidade textual produzida a partir da entrevista semiestruturada com três participantes de pesquisa de mestrado em andamento. Metodologicamente, realizamos a gravação da conversa em áudio que tivemos com os graduandos a respeito da temática em foco; posteriormente fizemos a transcrição dessa fala para compreendermos o posicionamento dos graduandos sobre o que dizem esses informantes acerca de práticas de leitura/escrita que desenvolvem. A análise deste estudo ancora-se nos pressupostos teóricos acerca da concepção de natureza dialógica da língua(gem) (BAKHTIN [1929]1981); dos estudos de letramento entendido como prática sociocultural (IVANIC, 1994; BAYNHAM, 1995), plural e situada em Linguística Aplicada (KLEIMAN, 2005; TINOCO, 2008; OLIVEIRA e KLEIMAN, 2008); dos estudos de letramento digital, precisamente com relação às práticas de leitura/escrita em meio virtual (LÉVY, 1996; COSCARELLI e RIBEIRO, 2007; XAVIER, 2009).

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Vivemos hoje em plena *Era digital*. Multiplicam-se as práticas de leitura e escrita, os suportes de escrita, os modos de ler e de escrever, os meios de divulgação da produção intelecto-cultural, as formas

de interação. Nesse cenário, há exigência maior de novos comportamentos dos leitores/escreventes de textos impressos frente a hipertextos. É pouco provável que um usuário ativo de internet deixe de abrir sua caixa de *e-mail*, de responder ou de enviar algumas mensagens nos sites das redes sociais

(Facebook, Twitter, Blog). Sendo assim, internautas alteram sua rotina diária e acessam alguns sites por curiosidade, para olharem os acontecimentos locais, do Brasil ou do mundo, para saberem das últimas novidades, para se comunicarem (XAVIER, 2009).

No Brasil, algumas pesquisas são realizadas visando compreender a audiência *online* no país, tanto em termos de seu envolvimento com a internet e os diversos tipos de tecnologia quanto das percepções e atitudes em relação à publicidade digital. Uma delas foi a pesquisa feita, via *e-mail*, com pelo menos 2.075 internautas usuários de faixa etária que varia entre 15 e 55 anos, sendo 51% homens e 49% mulheres, promovida pelo *Interactive Advertising Bureau* (IAB Brasil) e desenvolvida em parceria com a *ComScore* no período de 6 a 14 de fevereiro de 2012.

Segundo os resultados dessa pesquisa, podemos constatar que somos, aproximadamente, 80 milhões de brasileiros que buscam a internet. Além disso, os dados mostram que nosso país ocupa a 5ª posição no *ranking* dos países mais conectados. Estamos, portanto, cercados por novos aparelhos móveis (*Smartphone, iPad, tablet*), os quais nos permitem utilizar uma nova forma de comunicação e, conseqüentemente, surgem na tela novas formas de organização e propagação de conhecimentos.

Balizamos-nos nesses dados para ilustrar o momento em que estamos, pois a digitalização por que passa a sociedade grafocêntrica, em geral, e as universidades, especificamente, tem colocado na posição de aprendizes até os professores mais experientes. Por causa dela, em algumas situações, é o jovem graduando quem oferece a necessária andaimagem (CADZEN, 1988) para que as práticas de leitura e escrita se concretizem por meio da tela e sejam acessíveis, em diferentes lugares do mundo, via internet.

De fato, é nesse contexto sócio-histórico de novas práticas de leitura e de escrita cotidianas, que pretendemos contribuir com a reflexão sobre a escrita em plena virada digital. Nessa perspectiva, analisaremos a materialidade linguística de textos corporificados no gênero discursivo oral “entrevista”,

concedida por graduandos do Bacharelado em Ciências e Tecnologia (BCT), na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Esses textos, que representam um recorte dos dados gerados por uma pesquisa<sup>1</sup> de mestrado em desenvolvimento, oferecem-nos indícios para responder a duas questões, quais sejam: como a escrita se instaura, em plena virada digital, na vida desses sujeitos? Que diferenças eles declaram existir entre a leitura e a escrita impressa e a digital?

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O corpus deste artigo advém de um dos instrumentos utilizados para a pesquisa de mestrado em desenvolvimento: a entrevista semiestruturada (gênero oral) a qual foi, posteriormente, transcrita. Ele é composto de recortes dessa entrevista que realizamos com três colaboradores, os quais foram selecionados conforme os objetivos aqui propostos.

O procedimento metodológico foi o seguinte: 1) agendamos as entrevistas por *e-mail*; 2) realizamos a leitura das transcrições<sup>2</sup> investigando, na materialidade linguística deles, elementos para que possamos compreender o posicionamento dos graduandos sobre o que eles dizem acerca de práticas de leitura/escrita que desenvolvem.

## COLABORADORES E CENÁRIO DA PESQUISA

Os colaboradores de nossa pesquisa são quinze jovens universitários, graduandos do Bacharelado em Ciências e Tecnologia (BCT), no semestre 2011.1, na Escola de Ciências e Tecnologia (ECT), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que cursaram o componente curricular Práticas de Leitura e Escrita II (PLE-II).

1 - A pesquisa de mestrado (em desenvolvimento), provisoriamente intitulada “O leitor universitário e a construção das práticas de ler e escrever textos impressos e hipertextos”, vem sendo desenvolvida com os graduandos do BCT/UFRN por Maria da Guia Silva orientada pela Profª Drª Glícia Azevedo Tinoco.

2 - As normas de transcrição adotadas: NURC/SP nº 338 EF e 331 D<sup>2</sup>. In: PRETI, Dino (Org.) *Variações na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas, 2011 (com adaptações).

Academicamente, o BCT representa um marco de transformação no ensino superior da área de ciências exatas e tecnológicas. Isso porque o curso oferece o maior número de vagas entre todos os da UFRN (cerca de 1.120 por ano) e propicia uma formação em dois ciclos (o básico e o subsequente), o que favorece uma escolha profissional mais amadurecida e a oportunidade de, em um espaço de cinco anos ou um pouco mais, o graduando obter dois diplomas de nível superior, quais sejam: bacharel em Ciências e Tecnologia e engenheiro de uma das oito engenharias com entrada pelo BCT ou ainda bacharel em Física ou em outro curso da área de ciências exatas e da terra.

Na formação básica, além de componentes da área de Matemática, Física, Informática e Química, esses graduandos cursam, obrigatoriamente, componentes das áreas de Práticas de Leitura e Escrita (PLE) e de Ciências, Tecnologia e Sociedade (CTS). Essas áreas têm o objetivo geral de oferecer subsídios para uma formação mais humanística a futuros profissionais da área de ciências exatas e tecnológicas.

### **APORTE TEÓRICO**

O aporte teórico que trazemos ancora-se nas concepções de natureza dialógica da língua(gem) (BAKHTIN [1929]1981); dos estudos de letramento entendido com prática sociocultural (IVANIC, 1994; BAYNHAM, 1995), plural e situada em Linguística Aplicada (KLEIMAN, 2005; TINOCO, 2008; OLIVEIRA e KLEIMAN, 2008); dos estudos de letramento digital, precisamente com relação às práticas de leitura/escrita em meio virtual (LÉVY, 1996; COSCARELLI e RIBEIRO, 2007; XAVIER, 2009).

Somos seres de linguagem(ns), nascemos em contexto dialógico, convivemos com códigos e símbolos. O verbal e o não-verbal constituem nossa existência e, ao mesmo tempo, são por nós reinventados cotidianamente. É essa compreensão de língua(gem) viva e mutante que nos aproxima da concepção dialógica de Bakhtin ([1929] 1981):

[...] a palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (BAKHTIN [1929] 1981, p. 41).

Para Bakhtin, a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não apenas no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem tampouco no psiquismo individual dos falantes. Para ele:

[...] a língua existe não por si mesma, mas somente em conjunção com a estrutura individual de uma enunciação concreta. [...] as condições da comunicação verbal, suas formas e seus métodos de diferenciação são determinados pelas condições sociais e econômicas da época. [...] as condições mutáveis da comunicação sócio-verbal precisamente são determinantes para as mudanças de formas que observamos no que concerne à transmissão do discurso de outrem (BAKHTIN [1929] 1981, p. 154.)

Essa perspectiva contempla os processos envolvidos na produção, circulação e recepção de textos orais e escritos, bem como o percurso colaborativo de construção das práticas de leitura e escrita (KLEIMAN, 2008). Além disso, correlaciona-se bem à concepção de aprendizagem desenvolvida por pesquisadores socioconstrucionistas, segundo os quais, na esfera escolar/acadêmica, o professor deve tomar a posição de um parceiro mais experiente que oferece, aos demais participantes, a necessária andaimagem (*scaffolding*) para o desenvolvimento da aprendizagem, conforme Cazden (1988).

De modo geral, seguimos pesquisadores cujas concepções partem do princípio de que o conceito de letramento(s) refere-se às múltiplas práticas sociais mediadas pela escrita que o indivíduo desenvolve e que as coloca em ação de acordo com o contexto,

para atingir um determinado fim socialmente previsto (KLEIMAN, 1995; OLIVEIRA; KLEIMAN, 2008; TINOCO, 2008). Essas pesquisadoras relembram que os 'letramentos' são sócio-históricos e culturalmente situados, já anunciado por Barton, Hamilton e Ivanic (2000), e estão presentes em diversos contextos sociais (BAYHAM, 1995).

Para as práticas de leitura e escrita no meio virtual, temos Lévy (1996), que diz ser texto um "objeto virtual, abstrato, independente de um suporte específico" e, ainda que "atualiza-se em múltiplas versões, traduções, edições, exemplares e cópias". A leitura, segundo ele, é considerada a atualização do texto:

[...] a partir de uma linearidade ou de uma platitude inicial, esse ato de rasgar, de amarrotar, de torcer, de recosturar o texto para abrir um meio vivo no qual possa se desdobrar o sentido. O espaço do sentido não preexiste à leitura. É ao percorrer o texto, ao cartografá-lo que o fabricamos, que o atualizamos (LÉVY, 1996, p.36).

Já a escrita, por sua vez, equivale à virtualização da memória, bem como qualquer tecnologia, quase sempre, exterioriza, objetiviza, virtualiza uma função cognitiva, uma atividade mental: "[...] O aparecimento da escrita acelerou um processo de artificialização, de exteriorização e de *virtualização da memória* que certamente começou com a hominização. Virtualização e não simples prolongamento [...]" (LÉVY, 1996, p.38). Não é à toa que, conforme esse autor, não se pode reduzir a escrita a um simples registro da fala.

Outro pesquisador dos estudos de letramento digital, precisamente no que se refere à leitura e à escrita no meio virtual, são Xavier (2009). Conforme ele, estamos no limiar de novo tempo, no início de uma nova era: a *Era do Hipertexto*. As pessoas que resistirem a viver sem o hipertexto, pelo menos, encontrarão dificuldades de inserção social e profissional. Nesse sentido, precisamos conhecê-lo cada vez mais para extrair-lhe o máximo de seu potencial comunicativo, socializador, educacional e humano.

Precisamos também, segundo esse autor, dar início

à exploração desse caleidoscópio virtual infinito, e assim fazendo:

[...] É necessário começarmos a dominá-lo sem até mesmo saber quando esgotaremos essa exploração, pois o hipertexto é um ponto de partida sem porto de chegada; quanto mais tentamos atravessar suas camadas, mais ele se nos mostra como um novo infinitamente desdobrável (XAVIER, 2009, p. 17).

Baseamo-nos também em Coscarelli e Ribeiro (2007), que somando-se a outros pesquisadores desenvolvem, desde as últimas décadas, algumas pesquisas acerca da leitura e escrita em ambiente virtual, a forma de conceber o tempo, o espaço e os relacionamentos. Essas estudiosas asseguram que o hipertexto invadiu de modo irreversível a nossa vida.

Em geral, surgem novos inventos móveis (celular, *tablet*, por exemplo) que ocupam espaço e, em nossa sociedade, nada permanece como está. Milhões de usuários da internet acessam todos os dias vários hipertextos de diferentes assuntos e para os mais diversos fins, ou seja: leem, escrevem, pesquisam, consultam *sites*, comunicam-se, interagem através do mundo virtual com velocidade surpreendente.

Considerando esse contexto, com o passar dos anos, mudam-se os recursos tecnológicos, os suportes, as ferramentas para escrever e ler, as práticas de leitura e escrita. Por essa razão:

[...] a prática do leitor fornece subsídios para que os produtores de material escrito e/ou de dispositivos para leitura possam repensar, reprojeter e reinventar materiais e recursos, de acordo com a demanda constante do leitor, que busca conforto, eficiência, portabilidade e compreensibilidade. E o leitor vai se conformando ao objeto de ler, num ciclo retroalimentado e retroalimentador (COSCARELLI; RIBEIRO, 2007 p. 126/127).

É notório que as técnicas da escrita, nos dias atuais, são variadas e ainda as pessoas fazem uso de outras tecnologias, sejam elas "analógicas", ou "digitais".

Por mais que se tenha receio sobre os novos modos de ler e de escrever, por nos depararmos quase sempre com pessoas angustiadas que enxergam o computador com certa indiferença, ressaltamos que essa nova máquina não deve ser vista nem com deslumbramento nem como uma ameaça em detrimento da cultura de papel.

Assim, é preciso enxergar o computador ligado à internet como um dispositivo que cumpre um papel decisivo nas transformações sociais, da vida moderna contemporânea, que auxilia grande parte das pessoas no mundo em que se dispõe de um complexo e variado sistema e suportes de leitura e de escrita (COSCARELLI; RIBEIRO, 2007).

### ANÁLISE DO CORPUS

O recorte do *corpus* da pesquisa que trazemos para a análise subjaz da materialidade textual da entrevista semiestruturada já anunciada anteriormente. Optamos por trazer, para esta análise, apenas três recortes da entrevista realizada com esses informantes, entre tantas outras gravadas em áudio, depois transcritas. Decidimos também por nomeá-los através de pseudônimos.

#### Recorte 1

Entrevista (recorte 1)

Pesquisadora: que diferenças você percebe entre a escrita impressa e a digital?

Ruan: bom..... eu acho que a escrita impressa nunca vai deixar de existir, mas a escrita digital é uma forma mais de... disseminar a informação rápida, de você manifestar uma opinião... de você :: interagir com o mundo digital...mas a escrita impressa... acho que ela sempre vai trazer mais valores culturais... valores intrínsecos ao ato da escrita em si, a escrita do próprio punho...

Nesse trecho, Ruan declara o que seria, para ele, as diferenças entre a escrita impressa e a digital, na

tentativa de atribuir sentido, ressignificar o discurso. Para tanto, ele deixa aflorar outros conhecimentos que vão além de escrita de teoremas ou cálculos, ou seja, para que a escrita tenha sentido, esse participante começa a reconceitualizar o que significa escrita impressa, o que significa escrita no mundo digital. A partir daí, as respostas começaram a aparecer: uma contrapalavra (BAKHTIN [1929] 1981) ao se posicionar em relação à pergunta feita, qual seja, as diferenças que ele percebe entre a escrita impressa e a digital.

Ao opor uma contrapalavra ao autor e ao texto, Ruan apropriou-se ativamente da palavra do outro, somou a essa palavra as suas experiências particulares para ressignificá-la. Ele reelaborou e reacentuou a sua ideia num processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, a qual consiste na palavra dele, gerou um novo dizer da palavra do interlocutor.

No caso de Ruan, esse trecho sinaliza, de certo modo, práticas de leitura e de escrita que ele desenvolve tanto em meio impresso quanto em meio digital, por isso trata-se de um leitor e escrevente de textos impressos e de hipertextos. Nesse recorte, existe uma mobilização de sujeito contemporâneo, pois aqui ele se aproxima tanto de pessoas que se declaram amantes de publicação impressa (Umberto Eco, por exemplo) quanto de pessoas que se enveredam pelas pesquisas sobre leitura e escrita em meio digital (LÉVY, 1996; XAVIER, 2009). Enfim, Ruan se declara praticante de escrita impressa, que guarda em si os valores de afetividade, mas também de usos sociais de escrita em meio digital, que pode ter como suporte, por exemplo, *smartphone*, *netbook* ou *tablet*.

#### Recortes 2 e 3

Entrevista (recorte 2)

Pesquisadora: que tipo de publicação você prefere? Por quê?

Ellen: eu prefiro o impresso, mas eu leio também o digital. No impresso, a questão de abrir a página, fazer anotações no livro, voltar, levar para qualquer lugar...

### Recorte 3

Yago: eu prefiro a publicação digital por questão de peso. Você ficar carregando peso, um monte de livros, é muito ruim. Você pode ter tudo ali no seu pendrive... Você chega em qualquer computador e você coloca... E tem todos os livros ali.

Pesquisadora: você não tem dificuldade nenhuma em ler um texto digital?

Yago: não. Assim... Quando é pra estudar, eu tiro o cabo da internet, porque se não eu fico me distraindo...

Nesses trechos, encontramos um ponto interessante para discorrer acerca das diferenças entre a escrita impressa e a digital. No caso de Ellen, ela lança sua contrapalavra trazendo à tona sua preferência pela publicação impressa. Para sustentar seu posicionamento, ela atribui a portabilidade como determinante da opção pelo livro impresso. Ocorre que, em contrapartida, na materialidade da entrevista feita com Yago, encontramos a portabilidade, porém mostrado em outra perspectiva, desta vez, essa característica é atribuída pelo participante, ao livro digital.

Outro ponto que merece destaque no terceiro recorte é que Yago além da portabilidade, sinaliza o potencial de armazenamento de obras que se dispõe quanto se opta por leituras em computadores ou máquinas equivalentes. Aliás, contrariando àqueles que rejeitam o acesso de computador para estudo por causa das infinitas formas de distração disponibilizadas, esse informante aponta uma direção: basta desconectá-lo da internet. Assim, ora os sujeitos se posicionam de uma forma, ora de outra, mas sempre motivados por relações sociais externas e internas.

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os recortes das entrevistas apresentados neste

artigo nos fazem repensar o papel que a escrita assume no mundo mediado pela internet. De fato, desde que acorda até deitar, o indivíduo pode observar inúmeros textos no cotidiano, basta uma caminhada ao centro de uma capital ou de uma cidade do interior, por exemplo. Nos dias atuais, a leitura deu lugar a uma perspectiva mais globalizada e mais cotidiana das práticas sociais mediadas pela cultura escrita manuscrita, impressa e digital.

Caminhando a pé, lemos ouvimos e percebemos tudo que circula pela frente, ao ponto de não distinguirmos se vemos diversos textos ou um grande hipertexto multimidiático visivelmente disposto ao longo de ruas, praças, avenidas, muros, bares, restaurantes, lojas comerciais: para alguns uma 'selva textual', para outros 'poluição visual e sonora'. Além disso, podemos também encontrá-los digitalizados e dispostos na superfície da tela do computador (XAVIER, 2009).

Observando-se esse caleidoscópio contemporâneo, vemos que tentar separar textos impressos de hipertextos parece não ser tarefa fácil, pois divide tanto opinião de pesquisadores desta temática quanto de nossos participantes. Primeiramente, alguns fazem a distinção óbvia entre a escrita impressa e a digital (Ruan, por exemplo); depois outros as aproximam de acordo com as pistas textuais que aqui analisamos, ao revelarem a "portabilidade" enquanto característica de publicação impressa e de publicação digital (Ellen e Yago).

Portanto, os posicionamentos demonstram, de certo modo, que esses participantes são conscientes de os desafios impostos pela sociedade atual, e, por isso, desenvolvem práticas de leitura e escrita na cultura do papel e no universo virtual. Devemos levar em conta, ainda, o fato de que o objetivo da pesquisa é compreender a (re)construção das práticas de ler e escrever textos impressos e hipertextos revelados pelos graduandos do BCT, em contexto acadêmico e fora dele.

Há, enfim, uma pluralidade que nos constitui e os dados aqui analisados aponta-nos para um (re)direcionamento dos traços identitários dos graduandos do BCT (sobre essa categoria

analisaremos em outro momento): eles não são apenas leitores de livros impressos sugeridos pela academia tampouco leitores exclusivos dos meios digitais. Eles são leitores de textos de diferentes gêneros discursivos em suportes midiáticos; são escritores e escreventes de *blogs*, *e-mails*, *Twitter*; são, ao mesmo tempo, apreciadores do texto impresso, por “trazer mais valores culturais”, por “questão de abrir a página”, “por levar para qualquer lugar”... É isso que os dados gerados até o presente vêm nos mostrando.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que a análise aqui demonstrada – parcial e situada – pode subsidiar a ressignificação das práticas de leitura e escrita em meio acadêmico, tendo em vista que, sem descuidar do valor do impresso para a vida universitária, a assunção dos novos meios de ler e escrever, dos novos gêneros discursivos, dos novos perfis de leitor e de escrevente que vêm sendo gerados pelo eferescente letramento

digital precisam ser valorizados.

Nesse sentido, arriscamos afirmar que a leitura/escrita digital possa ser “detonadora” de um processo de intensificação e significativa melhora das práticas de leitura e escrita da esfera acadêmica, em geral. Para tanto, dois procedimentos parecem ser cruciais: (1) a produção de um mapeamento das práticas que nossos participantes efetivamente realizam lendo e escrevendo no meio impresso e digital; (2) a análise dessas práticas por meio da ideia do *continuum*, não da dicotomia.

Com efeito, não se trata de um meio suplantando o outro, mas de, em determinada situação de comunicação, consideradas suas variáveis e em função delas, o leitor/escrevente ter subsídios para optar pela escrita no meio impresso ou no meio digital, pois tanto uma quanto a outra oferecem possibilidades inclusivas e exclusivas que dependem tão somente dos interesses e da estratégia do leitor/escrevente, e não apenas da natureza do texto em si mesmo.



## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. [1929]. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7ª ed. São Paulo: Hucitec, 1981.
- COSCARELLI C.V. ; RIBEIRO, A.E.(orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. BH: Ceale/Autêntica, 2007.
- CADZEN, Courtney B. *Classroom discourse*. Portsmouth: Heinemann Educational Books, 1988.
- KLEIMAN, Angela B. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 11ed.CAMPINAS,SP:Pontes, 2007.
- LÉVY, Pierre. *O que é virtual*. São Paulo: Ed.34, 1996.
- OLIVEIRA, M.S.; KLEIMAN, A.B.(orgs.).*Letramentos múltiplos: agentes práticas e representações*. Natal/RN: EDUFRN, 2008.
- TINOCO, G.A. *Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna*. 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – DLA, IEL, UNICAMP, Campinas, SP. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=000436194>>. Acesso em:18 mar 2011.
- XAVIER, A. C.*A era do hipertexto: linguagem e tecnologia*. Recife: Ed. Universitária DA UFPE, 2009.
- PESQUISA mostra como os brasileiros usam a internet. Disponível em: <[http://olhardigital.uol.com.br/negocios/digital\\_news/noticias/pesquisa-mostra-como-os-brasileiros-usam-a-internet](http://olhardigital.uol.com.br/negocios/digital_news/noticias/pesquisa-mostra-como-os-brasileiros-usam-a-internet)>. Acesso em: 09 ago 2012.

## gt INTERAÇÃO NA WEB, ENSINO E FERRAMENTAS DIGITAIS

# Nas trilhas da web: interação e desafios

Maria Eliene Fernandes da Silva

Secretaria da Educação - Ceará

### RESUMO

O trabalho com as ferramentas digitais, na maioria das escolas ainda não é uma realidade, sobretudo, em escolas públicas. Embora os referenciais curriculares proponham um ensino contextualizado e que leve em consideração as tecnologias de cada disciplina, isso não acontece, pois alguns limites impedem essa prática: falta de formação para os docentes, laboratório de informática com poucos computadores e acesso à internet limitado. Além desses fatores, há certo preconceito em relação à escrita, pois muitos afirmam que o estudante passa a fazer as redações utilizando marcas do meio eletrônico. No entanto, precisa-se entender que o meio eletrônico é uma realidade da qual não se pode fugir. Portanto, entender os mecanismos de uso da leitura e escrita mediados pelo uso das TICs pode favorecer práticas pedagógicas mais contextualizadas e que favorecem ao estudante interagir e auxiliar o estudante no meio eletrônico para ler e escrever, conhecendo as características de cada meio. Nessa perspectiva, algumas pesquisas sinalizam como algo positivo esse uso: Rojo (2012); Menezes (2010); Lemos (2010) e Santaella (2004, 2007, 2010). Esse trabalho é o resultado de uma pesquisa-ação desenvolvida em uma escola pública, com 27 sujeitos de 3º ano do ensino médio, os quais faziam pouco uso ou nenhum de meios eletrônicos. As ferramentas utilizadas nesse processo são o blog e o facebook. Os estudantes criaram blog e facebook, neles postam assuntos do interesse deles, há uma troca de leitura e sugestão de mudanças e acréscimos de algo que um socializa com o outro. Os principais resultados já observados são: maior interesse em relação à leitura e à escrita, além de buscarem temas polêmicos da atualidade.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O final do século XX e início do XXI apresentaram/apresentam mudanças significativas na vida das pessoas. Rapidamente, o mundo se viu sacudido pela globalização. Com isso, veio à necessidade de pensar-se o mundo não como nosso espaço real, mas também como o nosso espaço virtual em que com um toque estamos em vários lugares ao mesmo tempo, interagindo com o mundo, ele conosco. Nesse novo mundo, as certezas tornam-se fugazes e

efêmeras, pois as mudanças são rápidas e, algumas vezes, não conseguimos acompanhá-las.

Diante dessa nova realidade mundial, abrem-se perspectivas para que a sociedade se mova “na velocidade da luz” para tentar acompanhar o ritmo acelerado da vida. Isso reflete de forma decisiva no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, aprender não significa mais armazenar conhecimentos, mas saber utilizá-los de forma a integrar-se e agir sobre o mundo. Assim a educação precisa mostrar-se

integrada a esse processo para propiciar um ensino que se adequa a nova demanda. Muitas pesquisas surgem para investigar “esse novo modo de aprender”.

De acordo com isso, as atividades que envolvem as tecnologias da informação e suas ferramentas digitais abrem espaço para que se insiram, no universo escolar, práticas de letramento e escrita multimodais os quais contribuem para prática educacional mais interativa, além de possibilitar maior inclusão social, cultural e econômica dos educandos.

Embora já existam muitas pesquisas voltadas para o ensino mediado pela informática, acredita-se que ainda seja preciso ampliar esse universo, sobretudo no que tange ao ensino de Língua Portuguesa na escola pública. As escolas públicas cearenses ainda não apresentam o uso das tecnologias da informação como recursos didáticos. Embora a maioria das escolas esteja equipada com laboratórios, muitas vezes eles ainda são utilizados apenas para pesquisa “enciclopédica”, deixando de lado o potencial desses ambientes para despertar a leitura, a escrita e a apropriação desses recursos como mecanismos de inclusão social, cultural e econômica.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação foi/é sempre um ponto de reflexo da sociedade em que está inserida. Ao longo da história, o saber foi marcado por disputa de poder. Diante disso, poucos tinham acesso à escola, conseqüentemente, ao mundo letrado e os benefícios que este trazia à população. Mudanças políticas e econômicas tangem muitas sociedades a procurar a integração da população aos bens e serviços básicos, dentre eles à educação.

No entanto, esse processo foi lento e centrou-se em alguns paradigmas para atender a demanda por educação. Foram estabelecidos currículos centrados nas necessidades sócio-econômicas, deixando de lado o processo de aprendizagem. Ou seja, como cada grupo percebia o ensino e como o assimilava. Com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, abre-se a

possibilidade de um ensino mais preocupado com a formação para a vida.

Nessa perspectiva, cria-se espaço para identificar e avaliar as situações de circulação e apropriação da informação e as barreiras assimétricas que podem impedir o desenvolvimento e desigualdades. Conforme Maciel (2003, p. 29):

As tensões já assinaladas entre os dois polos da circulação e da apropriação da informação e conhecimento – amplas condições e demandas por disseminação, de um lado, e barreiras à sua difusão e apropriação social, de outro – têm assim claras implicações geopolíticas, podendo contribuir para reforçar ou diminuir as desigualdades e assimetrias mundiais já existentes entre países centrais e (semi) periféricos no sistema de poder mundial.

Nesse contexto, o conhecimento e a informação são bandeiras de luta contra as desigualdades, surgindo como forte aliados às relações assimétricas impostas a quem não compreende que o processo de empoderamento se dá via saber. Assim a educação necessita desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem que favoreçam a ruptura dessas barreiras.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) apresentam um enfoque de ensino que leva em consideração quatro pilares:

1. Aprender a conhecer – prioriza-se o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, considerado como meio e como fim; meio, enquanto forma de compreender a complexidade do mundo, condição necessária para viver dignamente, para desenvolver possibilidades pessoais e profissionais, para se comunicar. Fim, porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir;
2. Aprender a fazer – o desenvolvimento de habilidades e o estímulo ao surgimento de novas aptidões tornam-se processos essenciais, na medida em que criam as condições necessárias

para o enfrentamento das novas situações que se colocam. Privilegiar a aplicação da teoria na prática e enriquecer a vivência da ciência na tecnologia e destas no social passa a ter uma significação especial no desenvolvimento da sociedade contemporânea;

3. Aprender a viver – trata-se de aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento do outro e a percepção das interdependências, de modo a permitir a realização de projetos comuns ou a gestão inteligente dos conflitos inevitáveis.
4. Aprender a ser – ser supõe a preparação do indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo, frente às diferentes circunstâncias da vida. Supõe ainda exercitar a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação, para desenvolver os seus talentos e permanecer, tanto quanto possível, dono do seu próprio destino.

Conforme podemos perceber esses quatro pilares balizam a educação como um processo de interação e integração do sujeito ao objeto de ensino, favorecendo as mudanças intelectual, pessoal e humana tão necessárias às transformações sócio-econômico-culturais das quais a sociedade necessita para romper as assimetrias pelas quais passa.

Partindo dessa perspectiva, há nos PCN a preocupação com o ensino e as respectivas tecnologias relacionadas a cada área do saber, além da proposta de interdisciplinaridade que favorece o relacionamento e reflexão de um problema analisado a partir de conhecimentos variados.

Mesmo diante dessas orientações, ainda percebemos, em algumas situações, o ensino um pouco centrado “no quadro” e no/a professor/a, como únicos responsáveis pelo saber. Partindo dessas e outras constatações, resolvemos propor a nossa sala uma pesquisa-ação a qual procuraremos sintetizar.

Assim, uma educação que não procure reconhecer

esse contexto de forma crítica, através de um currículo que incorpore a tecnologia e as mudanças sócio-econômicas funcionará como um fator de exclusão dos/as estudantes.

De acordo com Lemos (2010, p. 20) a incorporação da tecnologia ao saber humano é uma forma de vínculo entre o humano e o social:

A tecnologia vincula-se à constituição da pólis, da vida em comum, da política. O caráter político do desenvolvimento tecnológico se explicita, já que a técnica é uma dimensão essencial da espécie humana e de si mesma no desafio da transformação (científica e tecnológica) do mundo. Diante do exposto, percebe-se que a inclusão tecnológica abre perspectiva para manter a técnica que sempre acompanhou o humano, mas também repercute na conscientização política do ser.

A revolução tecnológica amplia horizontes, mas ainda emperra em um sistema desigualdade. Assim, ainda permanece a questão dos que não têm acesso às TIC, conseqüentemente ao mundo e as decisões que afetam a vida deles. De acordo com Castells (2009, p. 30), participando ou não das novas redes, todos são por elas afetados, aí residindo uma das formas fundamentais de poder hoje.

De acordo com os PCNs (2002, p. 20), há sinalização da necessidade de integração do ensino de língua materna a plurissignificação a que está exposta:

Para a Língua Portuguesa, como língua materna geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria interioridade; o domínio de língua(s) estrangeira(s) como forma de ampliação de possibilidades de acesso a outras pessoas e a outras culturas e informações; o uso da informática como meio de informação, comunicação e resolução de problemas, a ser utilizada no conjunto das atividades profissionais, lúdicas, de aprendizagem e de gestão pessoal; as Artes, incluindo-se a literatura, como expressão criadora

e geradora de significação de uma linguagem e do uso que se faz dos seus elementos e de suas regras em outras linguagens; as atividades físicas e desportivas como domínio do corpo e como forma de expressão e comunicação. (PCN, 2002, p. 20).

Diante desse cenário, o processo de aprendizagem torna-se mais amplo e demanda maior investimento pedagógico no como ensinar. Desse modo, em uma sociedade cada vez mais veloz na produção e consumo de saberes, é necessário que se perceba o que salienta Fairclough (2009, p. 20), que a visão de discurso deve ser vista na perspectiva constitutiva, ou seja, contribui para a produção, a transformação e a reprodução dos objetos da vida social.

Nessa prática, os discursos escolares precisam, ancorados nas matrizes de referências, constituir-se, contribuindo para a modificação das relações de poder criadas/ensinadas na/ pela escola/ sociedade. Meneses (2010, p. 322) explora essa perspectiva afirmando que:

Nas comunidades virtuais de aprendizagem, abandona-se o modelo de transmissão de informação tendo a figura do professor como o centro do processo e abre-se espaço a construção social do conhecimento como prática colaborativa. Assim as dúvidas dos alunos são respondidas pelos colegas e deixam de ser responsabilidade exclusiva do professor. Da mesma forma, o professor não é único a sugerir fontes de informação ou a indicar tarefas. Há uma troca entre professores e aprendizes na qual o professor também aprende com os seus alunos.

Nessa perspectiva, vale ressaltar a linguagem como prática de inclusão. Conforme Gnerre (1987, p. 03) a linguagem não é usada somente para veicular informações, isto é, a função referencial denotativa da linguagem não é senão uma entre outras; entre estas ocupa uma posição central a função de comunicar ao ouvinte que o falante ocupa de fato ou acha que ocupa na sociedade.

Essa concepção de linguagem está em consonância com o dialogismo bahktiniano, segundo o qual os discursos surgem como formas responsivas a outros. Forem (1988, p. 35) também sinaliza essa perspectiva responsiva ao afirmar que homem aprende como ver o mundo pelos discursos que assimila e, na maior parte das vezes, reproduz esses discursos em sua fala.

Ainda nessa perspectiva, vale ressaltar o que Luft (2007, p. 17) assevera que o crescimento linguístico do ser humano implica em um crescimento integral, conseqüentemente, em tomadas de decisões responsáveis:

Crescimento linguístico implica crescimento cultural. Ou melhor, crescimento linguístico supõe crescimento humano integral. Antes de dar uma boa linguagem, demos uma boa formação. Formemos indivíduos cultos, livres, responsáveis e teremos uma linguagem de cultura, liberdade e responsabilidade.

Diante da demanda de uma emancipação linguística e humana, é importante a integração das linguagens que circulam diariamente através das mídias, além de leituras críticas de imagens. De acordo com Santaella (2012, p. 13)

Visual significa aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus traços constitutivos, detectar o que produz no interior da própria imagem, sem fugir [...] Adquirir os conhecimentos correspondentes e desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são seus modos específicos de representar a realidade.

Santaella (2012, p. 177) argumenta que aprender a ler e escrever nessa perspectiva exige um conhecimento maior que decodificar as informações impressas e conhecer as regras gráficas que compõem estruturas frasais. Exige conhecimento de

hipermídia e hipertextos algo presente nesse contexto de globalização:

O hipertexto é um texto que, em vez de se estruturar frase a frase, linearmente, como em um livro impresso, caracteriza-se por nós ou pontos intersecção que, ao serem clicados, remetem a conexões não lineares, compondo um percurso da leitura que salta de um ponto a outro de mensagens contidas em documentos distintos, mas interconectados.

Ainda de acordo com Santaella (2012, p. 175-178), o hipertexto ou hipermídia mescla uma mistura significativa de linguagens as quais contribuem tanto para ampliar as informações de textos verbais quanto para possibilitar múltiplas interações e mobilizar outros sentidos na aquisição da linguagem:

Quando o hipertexto se confunde com a multimídia, ele se torna hipermídia, quer dizer, as conexões que nos remetem a outros documentos não são mais necessariamente textuais, mas nos conduzem a fotos, vídeos, músicas etc. Essa mistura densa e complexa de linguagens, feita de hipertextos multimídia- povoada de símbolos matemáticos, notações, imagens, diagramas, figuras, vozes, músicas, sons e ruídos-, inaugura um novo modo de formar e configurar informações, uma espessura de significados que não se restringe à linguagem verbal, mas se contrói por parentescos e contágios de sentidos advindos das múltiplas possibilidades abertas pelo som, pela visualidade e pelo discurso verbal.

Diante desse emaranhado de nós os quais constituem o hipertexto, há a metáfora do enredamento. Conforme Lajolo (2005, p. 28), o leitor competente nessa rede é aquele mais ágil.

A metáfora do *enredamento* é intencional, porque introduz – numa etimologia que não pretende ir além da verossimilhança – a noção de rede. Os textos se enredam mutuamente porque constituem uma rede, porque um remete a outro, que remete a outro, que

remete a outro, exatamente como todas as malhas de uma rede se avizinham e se integram. Transforma-se, assim, a intertextualidade numa sucessão vertiginosa de percursos e de paradas, nos quais o leitor mais competente é aquele que com mais agilidade passa de um texto ao outro, prevalecendo alusões, decifrando citações, antecipando o riso nas paródias.

Embora o fenômeno da informação em rede tenha se expandido no final do século XX e início do XXI, ele não é um fenômeno novo, pois se pensarmos nas leituras da Bíblia há esse fenômeno através do processo de intertextualidade. A literatura também vem partilhando essa perspectiva. No entanto, o que se vê de mais expressivo no uso das mídias virtuais é a possibilidade de “reunir” nas “nuvens” uma quantidade de links que favorecem traçar percursos variados de leitura e escrita sem sair da tela. Diante desse fenômeno, vale ressaltar a concepção dialógica de Bakhtin (2003, p. 298):

[...]. O enunciado é pleno de tonalidades dialógicas, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado. Porque a nossa própria idéia – seja filosófica, científica, artística- nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isto não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizadas do nosso pensamento

De acordo com as discussões apresentadas, percebe-se uma necessidade urgente de adequar o ensino de leitura e escrita a ambientes virtuais. Acredita-se que isso favorece uma maior compreensão do processo de aprendizagem, e os sujeitos tanto professor quanto estudantes possam interagir sobre o mundo de forma crítica e conscientes de suas responsabilidades sociais, políticas, econômicas e culturais.

### **NAVEGAÇÃO COM ROTAS FIXAS**

Trabalhar com os recursos da web ajudou-nos duplamente, pois tínhamos uma turma de 3º ano,

com 27 alunos que não gostava de ler nem escrever tão pouco interagir em sala de aula, também havia a preparação para o ENEM. Como prepará-los se não havia interação e motivação da parte deles? Diante desse quadro, traçou-se uma pesquisa-ação para tentar despertar nesses sujeitos o desejo de aprender e interagir. Partimos da hipótese que: O uso do meio eletrônico como recurso didático desperta o interesse pela leitura e escrita, além de favorecer a interação entre os sujeitos. Os objetivos propostos foram:

- Verificar a interferência do meio eletrônico como curso motivador de leitura e escrita;
- Analisar a importância do uso de ferramentas da web para desenvolver a leitura e a escrita em estudantes do ensino médio de uma escola pública;
- Verificar a interferência das marcas discursivas escritas da web em alunos que não utilizavam recursos da informática na escrita;
- Avaliar o desempenho de leitura a partir de atividades de leitura e escrita mediadas pelo facebook e blog.

Os primeiros passos para desenvolver esse trabalho foram ministrar aulas expositivas sobre os gêneros da Web, características, finalidades e marcas linguísticas próprias dos principais meios eletrônicos; leitura de artigos da revista Carta na escola a qual traz uma seção destinada à importância das tecnologias em sala de aula. Eles apresentaram resistência a essa tarefa, mas aos poucos foram compartilhando pontos da leitura que acharam importantes.

A primeira aula no laboratório de informática foi para criação de e-mail, pois de 27 estudantes 05 tinham contato com o meio eletrônico, faziam uso de Facebook, MSN, mas não sabiam anexar uma atividade para enviar por e-mail. Criou-se e-mail para todos, solicitou-se uma pesquisa sobre um tema da atualidade, eles deveriam ler, utilizar a função cortar/colar para produzir um texto coerente e coeso e enviar dela ao e-mail da professora. Em duas aulas,

apenas 12 alunos atingiram a meta da aula.

Estabelecemos duas aulas semanais para atividades no LEI. Os passos seguintes foram:

- Leitura em blog e postagem de comentário;
- Criação de um blog;
- Criação de Facebook.

Eles deveriam escolher um texto, seguindo a perspectiva do hipertexto, no blog da professora. Escolheram dois textos: Um poema curto, de Mário Quintana, Poeminha do contra e um texto instrucional sobre dicas para a redação do ENEM.

Nessas atividades, observamos alguns itens importantes para nossa análise: em relação à leitura do poema cerca de 20% dos estudantes ainda estavam em um nível de leitura muito crítico, pois apresentavam o comentário centrado apenas na decodificação. A ideia central desse poema é a permanência do eu-lírico frente às dificuldades da vida: “Eles passarão/ eu passarinho”. No entanto, alguns sujeitos limitaram-se a comentar: “coitadinho do passarinho” apenas centrando o comentário no passarinho, sem entendê-lo como algo poderoso que rompia barreiras. Os demais, de certa forma, apresentaram um comentário mais voltado para uma compreensão intermediária das ideias expressas no poema.

Em relação à leitura do texto instrucional, eles indicaram a importância da postagem, citando que ela favorecia a orientação para o estudante organizar a redação com mais confiança.

A partir dessas duas experiências, observamos alguns itens importantes em relação à escolha dos gêneros textuais, à leitura e à escrita:

- Eles escolheram texto minimalista. Acredito que essa escolha se deva ao fato de acharem mais fácil de ler. Outra questão importante é que eles não leram o comentário da professora, pois não há intertextualidade em seus comentários.
- Na segunda escolha, procuraram um texto

que tratasse de um tema do interesse imediato deles: dicas para a redação do ENEM;

- Em relação à leitura, mostraram-se mais seguros diante da leitura de texto centrados em nível denotativo da linguagem; isso demonstra um nível ainda bem próximo a leitura numa perspectiva de decodificação;
- Em relação à escrita, não houve marca da escrita eletrônica, mesmo os sujeitos que utilizam escrita eletrônica, não apresentaram essas marcas no comentário;
- Em relação às atividades de leitura e escrita em sala de aula, houve um melhor estímulo, após essa prática.
- Criaram blogs voltados para postagem de questões envolvendo aspectos gramaticais, literários e de curiosidade sobre a língua portuguesa;
- Em seu Facebook, começaram a fazer uso de textos verbais e não verbais. É interessante notar que no Facebook eles buscavam textos mais voltados para auto-ajuda. O que abre espaço para pensarmos ser esse gênero bastante profícuo para estimular a leitura.

acreditamos que o trabalho com as TICs, se bem contextualizado e direcionado pode fazer a diferença na sala de aula, tornando-se um forte aliado na inclusão do estudante as mais variadas práticas de letramento. Plagiando a canção, devemos estimular no processo de ensino aprendizagem a seguinte pergunta: Com que escrita eu vou? Ao texto que você me convidou... ou com que leitura eu vou? Ao texto que você me convidou...

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse trabalho, foi possível comprovarmos nossa hipótese: O uso do meio eletrônico como recurso didático desperta o interesse pela leitura e escrita. De uma turma desmotivada, em pouco mais de dois meses, passamos a ter uma turma atenta, questionadora e que despertou para a leitura e escrita de forma bastante crítica, passou a fazer inferência um pouco mais complexa, a expor ideias sem medo de ser criticada pelos colegas.

Em relação à escrita, observamos que eles sabiam distinguir a hora de utilizar ou não características próprios de meio eletrônico, pois ao postar no blog, utilizavam uma linguagem mais formal, sem marcas eletrônicas e no Facebook, informal com todas as marcas eletrônicas.

Embora ainda seja embrionário esse trabalho,



## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4ª Ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.
- CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. Trad. Klauss Brandini Garhardt. São Paulo: Paz e Terra, 2008
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Trad. Isabel Magalhães. Brasília: Editora UNB, 2001.
- FIORIN, José Luís. Linguagem e ideologia. São Paulo: Ática, 1989.
- GNERRE, Maurizio. Linguagem, escrita e poder. 2 ed. São Paulo, Martins Fonte, 1997
- LAILOLO, Marisa. **Do texto ao hipertexto**: as passagens da travessia. In. ANTUNES, Benedito (Org.). **Memória, literatura e tecnologia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2005.
- LEMOS André, **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 5º ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- LEMOS André; LÉVY, Pierre. **O futuro da internet**: em direção a uma ciberde-mocracia planetária. São Paulo: Paulus, 2010.
- LUFT, Celso Pedro. **Ensino e aprendizado de língua materna**. São Paulo: Globo, 2007
- MACIEL, Maria Lúcia; ALBAGLI, Sarita (orgs.). **Informação, conhecimento e poder**: mudança tecnológica e inovação social. Rio de Janeiro: garamond, 2011.
- MENEZES, Vera Lúcia. **Interação e aprendizagem em ambiente virtual** (org.). 2ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- ROJO, Roxane Helena R. MOURA, Eduardo [orgs.] **Multitramento na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SANTAELLA, Lúcia. **Leitura de imagens**. São Paulo: melhoramentos, 2012.
- SANTAELLA, Lúcia; LEMOS Renata. **Redes sociais digitais**: a cognição cognitiva do twitter. São Paulo: Paulus, 2010.
- SANTAELLA, Lúcia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.
- \_\_\_\_\_ **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor emissivo. São Paulo: Paulus, 2004.

## gt INTERAÇÃO NA WEB, ENSINO E FERRAMENTAS DIGITAIS

# A construção do *footing* do moderador em fóruns educacionais on-line

Maria Valdênia Falcão do Nascimento  
Universidade Federal do Ceará

Tatiana Silva Alves  
Universidade Federal do Ceará

### RESUMO

Os fóruns on-line oriundos do desenvolvimento das novas tecnologias da comunicação, especialmente aqueles com finalidade educacional, possuem papel fundamental como instrumento facilitador do processo de ensino e aprendizagem. Consistem numa modalidade de gênero digital que se caracteriza por possuir objetivos comunicativos específicos, normalmente pré-estabelecidos pelo moderador, que no caso dos fóruns educacionais geralmente coincide com um professor ou tutor. No presente estudo, propomo-nos a analisar a construção do *footing* do moderador em fóruns educacionais on-line. O enfoque principal é a análise das intervenções do moderador dentro do fórum do grupo de estudos GEPPELE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Língua Espanhola), no ambiente virtual de aprendizagem SOLAR, a fim de refletirmos sobre o processo de construção do *footing* ou alinhamento do moderador nesse espaço pedagógico. A metodologia empregada consistiu na observação e análise das falas do moderador, com base na teoria do *footing* de Goffman (1997). Partimos do pressuposto de que o moderador não representa apenas um espectador no fórum, antes comporta-se como um participante ativo, responsável por incitar as discussões, avaliar participações, mediar conflitos, além de servir como modelo de postura a ser adotada pelos usuários.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A constante evolução das novas tecnologias de comunicação, especificamente as de âmbito educacional, facilitou o surgimento de novos gêneros discursivos. Um desses gêneros é o fórum on-line de discussão cujas características principais são: interações continuadas, comunicação assíncrona, temas comuns aos usuários, presença de moderadores etc. Neste estudo, objetivamos refletir sobre o processo de construção do *footing* ou alinhamento do moderador nos fóruns educacionais de discussão on-line.

Para fins de exposição, inicialmente abordaremos o conceito de *footing*, na perspectiva de Goffman (1997), em seguida, explicitaremos as principais características do gênero fórum on-line e enfocaremos a análise dos dados. Por fim, apresentaremos os resultados e as considerações finais com vistas a contribuir para um melhor entendimento do processo de interação no contexto focado.

### O QUE É FOOTING?

De acordo com Goffman (2002, p. 107), *footing* pode ser definido como sendo “o alinhamento, a postura,

a posição, a projeção do ‘eu’ de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção”. No contexto da presente pesquisa, refere-se ao posicionamento ou postura que o moderador apresenta durante as interações mantidas em um fórum de discussão on-line.

Paiva e Rodrigues-Júnior (2007) ao investigar a construção do *footing* do moderador em fóruns educacionais on-line buscam analisar como se manifestam, ou se materializam, os *footings* dos usuários, investigando a própria tessitura do texto por eles produzidos. Os autores demonstram que durante a interação nos fóruns, os usuários lançam mão de diferentes recursos que possibilitam materializar a emergência de um determinado *footing*, quais sejam:

- (i) eliminaram marcadores textuais que sinalizam hesitações; (ii) substituem a entonação por sinais de pontuação; (iii) condensam a linguagem através da eliminação de repetições, paráfrases, redundâncias, dentre outras; (iv) explicitam a comunicação por meio de elementos coesivos, referentes anafóricos e catafóricos, dêiticos, dentre outros; (v) reordenam a estrutura sintática das orações de modo a dar-lhes mais sentido e clareza; (vi) oferecem à produção escrita maior formalidade; (vii) e agrupam suas ideias em blocos discursivos coerentes a fim de garantirem o entendimento do conteúdo exposto. (PAIVA & RODRIGUES-JÚNIOR, 2007, p. 151)

Podemos depreender do exposto que os usuários buscam suprir a falta de recursos comunicativos típicos da interação face a face, como, por exemplo, gestos, posturas, entonação, expressão facial etc., fazendo uso de recursos típicos da escrita.

Consideramos importante salientar que o *footing*, isto é, a postura do moderador, não permanece estático durante a interação. Ele muda de acordo com aquilo que o moderador deseja da interação e acontece sempre dentro dos *threads* ou turnos comunicativos. Segundo explica Goffman (2002, p. 113),

Uma mudança de *footing* implica uma mudança no alinhamento que assumimos para nós mesmos e para os outros presentes, expressa na maneira como conduzimos a produção ou a recepção de uma elocução. Uma mudança em nosso *footing* é outro modo de falar de uma mudança em nosso enquadre dos eventos.

Da explicação de Goffman (2002), vemos que o enquadre do evento comunicativo pode variar em função das mudanças de *footing* durante a interação. Assim, pode-se passar de uma situação formal a uma mais informal dependendo do alinhamento adotado pelo moderador. A esse respeito Bateson (2002) salienta que os interlocutores, em uma situação comunicativa, estão preocupados em reconhecer os sinais que permitem identificar os enquadres, a fim de que possam fornecer uma resposta adequada e/ou contribuir com mais eficiência para o êxito da comunicação em curso.

Tendo em vista nosso objetivo de compreendermos como o moderador possibilita a manifestação de um determinado *footing* e como este se mantém ou se altera durante a interação virtual, centraremos nosso foco no exame das pistas linguísticas que encontramos durante a análise de 02 fóruns virtuais realizados em 2012 para discutir os seguintes temas:

1. **Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas** (CELANI, 2010) e
2. **Sobre políticas de ensino e aprendizagem de línguas:** (in)formar o professor para atuar na contemporaneidade (CONSOLO & AGUILERA, 2010).

## ○ FÓRUM ON-LINE

Os fóruns on-line, cada vez mais comuns como um recurso para viabilizar as discussões de cunho acadêmico, formam uma modalidade de gênero digital de natureza assíncrona. Seus objetivos comunicativos são estabelecidos pelos próprios membros que compõem a comunidade virtual que dele se utiliza para levar a cabo demandas em comum.

Segundo Marcuschi (2004, p.32) os fóruns de discussão on-line podem ser definidos como

ambientes para discussão de temas específicos, listas de grupos, etc. As relações são continuadas e movidas por interesses comuns. É também um ambiente que envolve vários tipos de gêneros constituindo um gênero híbrido, formado por uma mescla de chat, artigo acadêmico, e-mail, ensaio, etc.

Para o presente estudo, conforme mencionado anteriormente, selecionamos o fórum do grupo de estudos e pesquisa GEPPELE, grupo ligado ao CNPQ e também um Projeto de Extensão da Universidade Federal do Ceará, que agrega alunos graduandos e/ou pós-graduados em Letras/Espanhol e professores de língua espanhola. Um de seus principais objetivos é promover o encontro entre profissionais que já atuam e aqueles que estão em processo de formação em ensino de língua espanhola, de forma que nessa interação esses sejam estimulados a refletir a respeito de sua prática, bem como acerca dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, e, ainda, sobre a relevância de sua atuação no contexto educacional brasileiro.

O fórum do GEPPELE se enquadra nos chamados fóruns educacionais, ou seja, fóruns particularmente voltados para questões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Constituem-se num espaço onde os membros podem discutir, tirar dúvidas, refletir sobre conteúdos, socializar experiências etc. Paiva e Rodrigues–Júnior (2004, p. 150) descrevem algumas características básicas sobre esse tipo de fórum. Vejamos:

- (I) Interação Assíncrona;
- (II) Organização em turnos comunicativos ou *threads*;
- (III) Agrega vários tópicos discursivos de uma só vez;
- (IV) Sua linguagem é mais cuidada e erudita por se tratar de um ambiente voltado ao ensino acadêmico;
- (V) Sua tendência é rígida em relação às possibilidades de mudança de *footing* dos participantes.

A comunicação nesse tipo de fórum se dá através de mensagens postadas e os participantes não precisam estar on-line ao mesmo tempo para iniciar ou manter uma discussão. As mensagens ficam registradas no fórum e todos têm livre acesso a elas. Os participantes podem, assim, fazer novos comentários e concordar ou discordar das opiniões apresentadas.

Vale salientar que nos fóruns educacionais os professores/moderadores orientam seus alunos durante as discussões, incentivando-os a compartilhar idéias e experiências. Exercem, dessa forma, o papel de agente motivador e de participante ativo e não apenas o de detentor do conhecimento dentro do grupo.

## CONTEXTO DA PESQUISA

Desenvolvemos nossa pesquisa a partir da análise de fóruns veiculados no ambiente virtual de aprendizagem Solar,<sup>1</sup> plataforma utilizada pela Universidade Federal do Ceará para o gerenciamento dos cursos de graduação semipresenciais. Os exemplos submetidos à análise foram retirados de dois fóruns que ocorreram durante o ano de 2012, no grupo de estudos on-line do GEPPELE. Durante os fóruns, os participantes discutiram textos referentes à formação de professores de língua estrangeira com duração de quinze dias cada um. Nos dois fóruns analisados, os participantes contaram com a intervenção de uma moderadora para facilitar e orientar as discussões. Para a análise, foram selecionadas falas que demonstram o *footing* adotado pela moderadora dentro do fórum, e analisadas observando-se as estratégias empregadas, tais como: críticas com preservação da face, uso de letras maiúsculas, uso de falsas perguntas, demonstração de afeto e elogios etc.

Para participar das discussões os membros precisavam ser cadastrados na plataforma Solar e estar inscritos no grupo de estudos. Antes da

1 - <http://solarpresencial.virtual.ufc.br>

discussão era necessário que os participantes lessem os textos específicos para cada fórum disponibilizados na seção “Material de Apoio”. As participações dos membros do fórum consistiram nas postagens de comentários e/ou dúvidas referentes aos textos e todos tiveram direito a “voz” dentro da discussão.

## ANÁLISE DOS DADOS

A análise das intervenções do moderador nos mostrou que, durante o tempo em que os fóruns estiveram disponíveis, ocorreram diversas mudanças de *footing* de acordo com as situações apresentadas. Cabia à moderadora perceber quando e que tipo de mudança era necessária, tendo em vista garantir o êxito da comunicação em curso.

Passemos à análise de algumas mudanças de *footing* mais comuns nas intervenções da moderadora durante as discussões. Esclarecemos que tomamos como base os tipos de *footing* observados por Paiva e Rodrigues–Júnior (2004).

### 1. O Uso de letras maiúsculas como marca prosódica

Ao utilizar esse tipo de recurso, a moderadora procura chamar atenção dos participantes para tarefas ou saberes que são considerados fundamentais para aquela discussão. Trata-se de uma forma de “grito”, que também pode ser usado para pedir ajuda ou para corrigir:

Como percebemos são muitos problemas, mas com possíveis caminhos: LEITURA! TROCA DE EXPERIÊNCIAS! CAPACITAÇÃO!

Nesse exemplo, a moderadora emprega letras maiúsculas para chamar a atenção dos participantes quanto aos possíveis caminhos ou soluções que podem ser convenientes para solucionar o problema em questão.

### 2. Avaliação

Ao utilizar esse tipo de *footing*, de avaliadora

das mensagens postadas pelos participantes, a moderadora tem por alvo avaliar o desempenho dos participantes do fórum, tendo, ainda, como meta:

- (I) Promover a participação dos membros que ainda não se manifestaram;
- (II) Refletir sobre possíveis falhas;
- (III) Elogiar;
- (IV) Incentivar maior interação entre os outros membros.

Vejamos a postagem:

Gostei muito de sua reflexão, principalmente ao dizer que o formador possui a responsabilidade de criar um ambiente de autonomia para o aprendiz-futuro formador.

A moderadora elogia a reflexão de um dos membros. E, ao elogiar, acaba estimulando novas postagens e participações, não apenas desse aluno, em específico, mas também dos demais.

### 3. Crítica com preservação da face

Trata-se de uma estratégia discursiva de atenuação da força ilocucionária, em que o moderador busca de maneira indireta, cobrar ou criticar a participação dos membros no fórum. Normalmente o moderador inicia sua fala com um elogio e logo em seguida cobra dos participantes, postagens com maior fundamentação teórica, clareza, exemplos, etc. É uma maneira de não intimidar os alunos na hora de solicitar uma melhor participação. Ao invés de criticar diretamente, a moderadora tenta ser sutil e estimular uma melhor participação sem inibir ou “cortar” seu aluno.

Compreendo que você associou os métodos e os variados enfoques no percurso do ensino de línguas, mas não compreendi a inserção dos portfólios, você poderia explorar mais e nos explicitar melhor?

Em lugar de fazer uma crítica mais direta ao

participante, a moderadora começa sua fala retomando a postagem do participante para deixar claro e de maneira sutil aquilo que não entendeu, sem, contudo, fazer uma crítica direta. Utiliza um breve elogio ao afirmar que compreende a associação dela, mas, ao final solicita uma melhor participação. Pede que o participante reveja, explore mais e depois volte e explique melhor o comentário feito.

#### 4. Incentivo

Bom humor e animação são um *footing* bastante frequente no fórum e é responsável pela motivação do grupo. Em geral o moderador utiliza esse recurso para incitar mais participação, cobrar melhor elaboração de respostas, elogiar um grupo ou participante específico e movimentar a discussão. O incentivo também serve para chamar a participar aqueles membros que ainda não se manifestaram durante a discussão.

Neste fórum vamos refletir sobre questões de ordens diversas que convergem para a formulação de ações políticas na área de ensino de línguas e como estas vêm sendo (in) formadas (ao) no docente, no seu caminhar... Vamos debater!

No trecho transcrito, a moderadora objetiva intensificar a discussão e, para tanto, conclama todos a postar comentários. Deseja-se que os membros do fórum participem da discussão dos textos, a moderadora enfatiza isso ao dizer “Vamos debater!”.

Excelente posicionamento o seu. Agora compreendi o contexto. Uma vez que se trata da experiência do IFRR. Aqui não temos o costume de se utilizar dos portfólios, e sua explanação revela como ela pode ser positiva em aula de ensino presencial.

Após nova e melhor explicitação de um dos membros, a moderadora faz um elogio com relação à participação feita, incentivando novas postagens.

#### 5. Citações

Outro *footing* frequente é o professoral e/ou científico. Esse tipo de *footing* acontece quando o moderador cita nomes conhecidos academicamente para basear seu discurso.

Ao usar esse tipo de *footing*, o moderador confere um caráter mais formal à discussão e estabelece uma base pretensamente mais científica e estruturada que os participantes acabam tomando para si na hora de construir suas respostas.

Vejam os seguintes exemplos extraídos do fórum em análise:

Trago outro ponto para debatermos, ou melhor, outros. Já que Celani aborda no último tópico do texto alguns pontos que não querem calar! Assim, convido-os para adentrarmos nestas reflexões.

Trago para estes momentos finais a seguinte reflexão: Ao retomar o cenário de ensino de línguas, Consolo e Aguilera, como podemos conceber o atual cenário? Como ficamos, enquanto professores, em tal contexto?

Mas que tal refletirmos sobre pontos elencados por Consolo e Aguilera? Que tal pensarmos sobre o nosso agir?

Ao remeter a nomes conhecidos, “Celani”, “Consolo e Aguilera”, a moderadora “exige” de seus alunos que refinem seu discurso e que também embasem teoricamente seu ponto de vista. A expectativa é de que fiquem mais atentos aos diferentes aspectos tratados no texto.

#### 6. Falsas perguntas

Este é outro tipo de *footing* adotado para criticar de modo indireto a participação dos alunos durante a interação e ao mesmo tempo estimular a discussão. Para alguns membros é mais fácil responder a uma pergunta de retórica (que às vezes ele nem

reconhece como pergunta) do que ser questionado de maneira direta. O que pode, muitas vezes, afastar o participante tornando a discussão intimidante e não um fluxo contínuo de aprendizado.

Assim sendo, vocês poderiam exemplificar melhor quais tomadas de decisão são delineadas e que podem ser de igual modo definidas como ações políticas de ensino neste cenário de ensino particular.

Convido a pesquisarem alguns documentos de ações de implementação e ensino de espanhol como LE... Uma vez que o PCN o traz de forma muito abrangente, quizá explorando mais o ensino do inglês, mas já informo que temos sim alguns documentos a partir de 2005 que são pertinentes conhecermos, que tal buscarmos e compartilharmos com os demais?

Nessas postagens, a moderadora convida-os a pesquisarem e a refletirem mais profundamente sobre os temas estudados antes de os debaterem dentro dos fóruns.

## 7. Perguntas diretas

Este tipo de *footing* traz à tona o caráter professoral do moderador. Nesse momento, ele se torna diretamente responsável pelo aprendizado dos alunos. E, embora algumas perguntas diretas sejam intimidantes, elas direcionam as discussões e estabelecem metas para leitura e aprendizagem dos participantes.

Vocês conseguem visualizar qual teoria dá sustentação ao seu agir ou, para aqueles que não atuam ainda, sobre sua aprendizagem?

Como desenvolver no professor em formação, inicial ou continuada, independência informada que possa permiti-lhe construir saberes locais a partir de sua prática?

Por que nos tornamos professores?

Que imagens temos do que é 'ser professor de línguas?

Por que ensinar línguas?

## 8. Elogios

Os elogios também fazem parte do *footing* que o moderador pode adotar e servem especialmente para incentivar os membros. Geralmente contêm citações das postagens a serem consideradas e vistas por todos os participantes da discussão. Podem ser individuais ou coletivos e, em geral, incentivam maior participação não só do elogiado, mas, também dos outros membros que acabam sendo estimulados a fazer mais comentários e atuar ativamente dos fóruns.

Muito pertinente sua reflexão!

Excelente posicionamento!

Olá, Perfeito seu pensamento... Você sinalizou algo interessante que até mesmo Celani pontuou no texto, a questão na formação do professor de línguas o aspecto dicotômico da aprendizagem.

## 9. Críticas

Ao empregar esse *footing*, isto é, ao adotar uma postura crítica, o moderador chama a atenção do grupo quando considera que deixaram a desejar durante suas postagens. Em geral os enunciados críticos no fórum são mais modalizados e mesmo quando feitos de maneira direta, estão presentes os atenuantes de força e modalizadores do discurso que tornam a crítica um pouco mais suave. Ou seja, ao invés de afastar os membros ela acaba estimulando respostas mais elaboradas e pertinentes.

Você poderia explorar mais e nos explicitar melhor!

## 10. Projeção do Eu

Por fim, percebemos em nosso estudo um *footing*

específico desse tipo de fórum. O *footing* da troca de experiências, que optamos por chamar de “projeção do Eu”, por tratar-se de testemunhos pessoais de vivências dos sujeitos participantes do fórum. Como esse grupo de estudos on-line é voltado para estudantes e professores de língua espanhola, é bastante frequente a troca de experiências entre os usuários e a moderadora costuma algumas vezes basear suas intervenções em acontecimentos específicos relacionados à discussão. Essa modalidade de intervenção foi observada especialmente no fórum sobre as **Perguntas ainda sem respostas na formação de professores de línguas.**

EU que o diga. Trabalhei durante 6 anos em uma escola do ensino fundamental II e médio, quando adentrei queria trabalhar o ensino de línguas conjuntamente a perspectiva dos gêneros textuais, mas digo: quanta resistência tive! Por parte da escola, por parte dos pais e por parte dos alunos que diziam que não tinha aula, porque em uma víamos carta, outra trabalhávamos com filmes, protocolos, receitas, diário, enfim...

Eu fiquei realmente triste, em uma das minhas aulas presenciais do curso de espanhol a distância da UFC, 7º semestre, ver que os futuros professores não queriam me responder em espanhol e questionei que aquele espaço era para justamente haver a troca e a prática. Quando começamos, percebi erros básicos e chamei atenção, um deles me disse: professora, eu quero saber se eu me formo! Já tô aqui mesmo e foi a única oportunidade de diploma... Fiquei realmente sem reação e depois me pus a refletir no resultado do ensino, pois muitos fatores acabam subjacentes ao processo...

Observamos que a moderadora utiliza sua experiência pessoal para exemplificar o tema abordado, fazendo com que os participantes, que também são professores ou futuros professores, identifiquem-se com a situação problema e, ao

mesmo tempo, questionem as práticas socializadas e os temas enfocados.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises feitas permitiram-nos observar que o *footing* do moderador é condicionado conforme o contexto das discussões, tendo em vista alcançar os objetivos propostos para o fórum. É particularmente marcado pelas pistas ou escolhas linguísticas que o usuário, no nosso caso, o moderador realiza. Dessa forma, segundo observam Paiva e Rodrigues-Júnior (2004), não podemos falar de um *footing* específico para o moderador, mas, sim, da emergência de vários *footings* que se moldam de acordo com o enquadre discursivo.

Observamos também que o *footing* do moderador serve como base ou modelo para o comportamento dos membros dentro do fórum. Por exemplo, se o moderador deseja que sua discussão adquira um caráter mais formal e teórico, sua postura *ou footing* assume características mais formais e, em geral, a discussão é fundamentada com base em teóricos conhecidos. O moderador influencia, assim, os participantes a adotar postura semelhante em suas postagens.

Durante as análises não observamos jogos, brincadeiras, convites, ou correntes nos fóruns. O espaço foi utilizado unicamente para fins acadêmicos.



## Referências

PAIVA, V. L. M. O. e, RODRIGUES JÚNIOR, A. S. Fóruns on-line: intertextualidade e *footing* na construção do conhecimento. In: MACHADO, I. L., MELLO, R. (orgs.). **Gêneros**: reflexões em análise do discurso. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2004. p.171-89.

MARCUSCHI, L. A., XAVIER, A. C. (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p.13-67.

GOFFMAN, E. "Footing". In: RIBEIRO, B. T., GARCEZ, P. M. (orgs.). **Sociolinguística Interacional**. Porto Alegre: AGE, 1998 a. p. 70-97.

GOFFMAN, E. "Footing". In: RIBEIRO, B. T., GARCEZ, P. M. (orgs.). **Sociolinguística Interacional**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

PAIVA, V. L. M. O.; RODRIGUES JÚNIOR, A. S. O *footing* do moderador em fóruns educacionais. In: ARAÚJO, J. L. (Org.). **internet & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, no prelo.

## gt interação na web, ensino e ferramentas digitais

# Fórum - Ferramenta Eficaz no Desenvolvimento da Escrita Para o Aluno da Educação a Distância - EaD

Maria Vanda Silvino da Silva

Universidade Aberta do Brasil - IFCE - Juazeiro do Norte

Ivania Maria de S. Carvalho Rafael

Universidade Aberta do Brasil - IFCE - Juazeiro do Norte

Maria do Carmo V. Pereira

Universidade Aberta do Brasil - IFCE - Juazeiro do Norte

Eurípedes Carvalho da Silva

Universidade Aberta do Brasil - IFCE - Juazeiro do Norte

### RESUMO

Este artigo caracteriza uma pesquisa acerca do fórum como ferramenta para o desenvolvimento e domínio do pensamento cognitivo do sujeito, propagado pela ação do escrever. O objeto de estudo é compreender o fórum como mecanismo possível para o desenvolvimento das habilidades da escrita dos alunos em EaD e analisar o papel do tutor e suas relações na condução do processo de aprendizagem levando em consideração a produção escrita dos educandos através do fórum online. Este trabalho teve como locus o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA do Curso de Licenciatura em Matemática do IFCE ofertado na modalidade de ensino a distância via Universidade Aberta do Brasil. Este trabalho tem como metodologia a observação analítica da relação tutor e alunos nos fóruns online do curso, com um embasamento teórico a partir das concepções de vários autores da área, focando no olhar dos diálogos entre os atores acima citados, buscando fundamentar a realidade pesquisada. São apresentadas algumas postagens de fóruns extraídas do AVA do curso em análise, e estas são utilizadas como modelo ideal de uma prática pedagógica significativa do tutor com o aluno no ambiente. A partir daí, discutimos a problematização com os seguintes questionamentos: O que predomina no fórum de discussão em EaD, material copiado da internet ou produção original dos alunos? Ou ainda: O fórum em EAD é uma ferramenta apenas avaliativa ou é um potencial de discussões e construção de ideias? Pretendemos destacar a importância de um acompanhamento efetivo do professor no fórum, levando-o a exercer uma postura participativa e construtiva tendo em vista a sua formação para a docência e a necessidade de escrever bem. Concluímos que a participação crítica e consciente do aluno no fórum deve ser instigada pelo tutor com o objetivo de eliminar os vícios de colagem, para a potencialização das habilidades escritas do educando.

## INTRODUÇÃO

Em nossa educação atual, o ensino presencial, especificamente na educação básica, ainda é predominado pelo aluno ouvinte, onde as novas ferramentas de tecnologias de informação e comunicação (TIC's) não são exploradas como potencial na prática educativa, ou na formação inicial dos educandos.

O trabalho ora exposto trata sobre o tema Fórum - ferramenta eficaz no desenvolvimento da escrita para o aluno da educação a distância - EaD e tem como objetivo fazer uma análise acerca do fórum como ferramenta virtual em potencial no desenvolvimento das habilidades da escrita dos alunos em EaD bem como, discutir o papel do tutor e sua relação interativa com o aluno na condução do processo de aprendizagem levando em consideração a produção escrita do educando através do fórum *online*.

Esse trabalho teve como *locus* o Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA da Licenciatura em Matemática da Universidade Aberta do Brasil - UAB/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE e tem como metodologia a observação analítica descritiva da relação tutor e alunos nos fóruns *online* do curso, com um embasamento teórico a partir das concepções de vários autores da área, além da análise de algumas postagens apresentadas no corpo do artigo.

Nossa problematização é buscar uma abordagem fundamentada para a situação: O que predomina no fórum de discussão em EaD, material copiado da internet ou produção original dos alunos? Ou ainda: O fórum em EaD é um ferramenta apenas avaliativa ou é um potencial de discussões e construção de ideias?

Observamos que as produções dos trabalhos disponíveis nos sites muitas vezes são apropriadas pelos alunos e postadas nos fóruns como se fosse uma produção dos próprios educandos, quando solicitadas pelos professores, caracterizados como trabalhos de pesquisa. Cabe aqui questionar o papel do professor, mediante o recebimento desses trabalhos impressos entregues pelos

alunos, os quais não são autores nem muito menos intérpretes de tais conhecimentos, ou seja, que não apresentam suas contribuições pessoais críticas.

A condição de um aluno se apropriar de trabalhos de autores não é só uma questão moral, considerado como plágio, forma ilegal, que poderia ser também trabalhado pelo professor, mas que interfere tanto na formação do caráter e no desenvolvimento do pensamento crítico do aluno como na produção das ideias que poderiam ser construídas e registradas por meio da escrita. Portanto pretendemos destacar nesse trabalho a importância de um acompanhamento efetivo que leve a uma inserção consciente de cada aluno no fórum.

## A INTERAÇÃO ENTRE TUTOR E ALUNO NO FÓRUM ONLINE



LV – Learning Vector.  
Sistema de avaliação  
qualitativa e quantitativa  
adotada pela EaD do  
IFCE.

Figura : Fórum de discussão

O papel do tutor no fórum não é de um mero espectador ou de um avaliador das postagens dos alunos que em várias situações são colagens de outros sites, conforme podemos conferir na figura 1, registra-se nesta imagem apenas a colagem de um material já produzido, sendo apropriado pelo aluno como se tivesse sido produzido por ele, não apresentando nenhuma menção interativa que demonstrasse o saber do educando.

Analisamos que na postagem da figura (1) se faz necessária uma intervenção do tutor por meio do diálogo no fórum. Analogicamente comentando, o processo aqui não é tão somente avaliativo, pois o educador em uma sala de aula do ensino presencial não faz somente avaliação, ele faz diálogo,

interferência, provocação, constrói verdadeiros debates. Esse processo deve ser o mesmo no fórum *online*; Esta ferramenta é o espaço indicador de construção do pensamento do conhecimento elaborado pelo aluno e consolidado pela escrita, o que caracteriza a aprendizagem.

Neste sentido, é imperioso que o tutor reflita que seu papel não é de um mero espectador, que tão somente assume o fórum para avaliar, mas o de questionador, mediador do potencial das habilidades escritas no desenvolvimento intelectual do aprendiz.

Considerando que o tutor é o mediador do processo dos saberes culturais, é de fundamental importância, sua presença, nos fóruns de discussões, seja questionadora por meio das inserções, *feedbacks* e interações feitas, como também seu conhecimento e suas pesquisas, tornando-se ímpar para contribuição na formação de novos profissionais da educação, neste sentido a função tutorial do AVA é instituir:

Desafios que questionem os conhecimentos prévios e possibilitem as modificações necessárias na direção desejada, segundo os objetivos educacionais estabelecidos. Isto quer dizer que o ensino não deve se limitar ao que o aluno já sabe, mas que a partir deste conhecimento tem que conduzi-lo à aprendizagem de novos conhecimentos, ao domínio de novas habilidades e à melhora de comportamentos já existentes, pondo-o em situações que o obriguem a realizar um esforço de compreensão e trabalho. (ZABALA, 1998, p. 97)

Assim, faz-se necessário ao tutor, que tenha de alguma forma um conhecimento mais abrangente no sentido de formalizar uma prática ativa educacional que: oriente, instigue e provoque questionamentos de modo a suscitar as participações dos alunos por meio da escrita nos fóruns *online*, conforme Cintia Barreto (2012)<sup>1</sup> “levando-se em consideração que a modalidade escrita é fundamental no exercício

profissional de várias pessoas”, conforme podemos evidenciar na figura (2) do fórum de discussão, nesta imagem não temos a intenção de retratar ao pé da letra a escrita do aluno, uma vez que o mesmo escreveu com sua própria grafia, mas o que queremos é apresentar que a partir da intervenção do tutor o aluno se tornou apto a construir um pensamento mais lógico sendo capaz de produzir seu próprio material de conhecimento e não buscar pronto na internet.

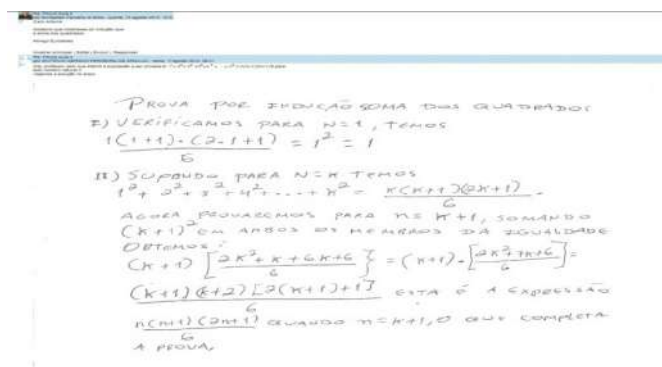


Figura 2: Fórum discussão *online*

Podemos verificar que gerar novos conhecimentos e produzir um novo, a partir dos já consolidados pela cultura é possível no ensino a distância, quando o tutor está atento e entender que a sala de aula virtual, no fórum *online* de aprendizagem, não difere de uma sala de aula comum do ensino presencial, neste caso o fórum *online*, passa a ser a ferramenta de fundamental importância para os registros das expressões e construções do pensamento bem elaborado por meio da escrita, de maneira crítica e social no ambiente virtual.

Nesta figura (2) foi possível perceber que o tutor, através de uma solicitação consegue fazer com que o aluno depreenda-se da cópia e produza algo por ele mesmo refletido e construído. O tutor tem a função de coordenar e dinamizar a participação do aluno no fórum, que segundo Ramal (2002), relaciona este educador como um dinamizador da inteligência coletiva, o arquiteto cognitivo. O professor irá instigar a produção desse saber culturalmente produzido através de questionamentos, intervenções, *feedbacks*, elogios e sugestões.

1 - Vê site: <http://www.cintiarbarreto.com.br/artigos/aimportanciadoatodeescrever.shtml#ixzz26rLPG5TE>

Ao analisarmos uma prática educativa em que, comumente, o tutor faz um papel de espectador, tendo uma atitude passiva e que pense que seu papel no fórum *online* seja o de avaliador, onde o aluno posta e o tutor apenas avalia. Essa avaliação sem analisar a qualidade das postagens, não considerando se são cópias ou materiais retirados de outros trabalhos depositados em sítios pertencentes a outros autores, remete a uma prática docente reprodutora e descompromissada.

Ponderando essa possibilidade, podemos encontrar no tutor espectador um agente que dá o seguinte *feedback* implícito aos alunos: que eles não necessariamente necessitem observar os prazos das aulas, para “fazer as correções” e as “interações em tempo hábil”. Desse modo, a metacognição do aluno se apresentará ao término do curso comprometida, pois suas discussões e as de seus participantes são inexistentes o que implicam em uma não aprendizagem. Além de causar a sensação nos alunos que eles estão sozinhos no sistema AVA ou que são julgados somente pelo que escrevem ou colam no ambiente.

Quando o tutor entende que o fórum *online* é apenas uma prática avaliativa, ele ao mesmo tempo nega a possibilidade de uma sala de aula que constrói conhecimento, não consegue fazer associações da prática do ensino presencial entre o ensino a distância, pois analogicamente exemplificando é como se o professor detivesse em sua sala do ensino presencial a função de avaliador, ou seja, como se os alunos fizessem várias colocações e o professor apenas administrasse as colocações do grupo com o olhar instrumentalizado, tendo a mão uma caneta a pontuar no diário alguns valores sem se preocupar com o aprofundamento da temática e dos objetivos a serem alcançados no planejamento de sua aula.

Esta prática caracteriza uma postura passiva de uma atitude que não viabiliza uma ação proativa capaz de provocar a ampliação e a consolidação dos saberes específicos de uma área do conhecimento de modo significativo. As práticas avaliativas de modelo

de tutor que somente “dá a nota” não acrescenta nenhum conhecimento novo, mas apenas reforça a postura de examinador de rendimentos, que em muitos casos, valia tão somente o material retirado de outros endereços virtuais.

Neste sentido cabe falarmos um pouco acerca do planejamento que é um instrumento necessário na educação, aqui é importante reforçar a prática planejada e consciente na tutoria, que deve ter claro seus objetivos com relação a sua sala de aula virtual que neste caso consideramos o fórum *online* por ser uma das ferramentas de maior interação na relação professor/aluno, alunos/professor, alunos/alunos, o qual deve ser um momento previsto na organização do trabalho docente em EaD.

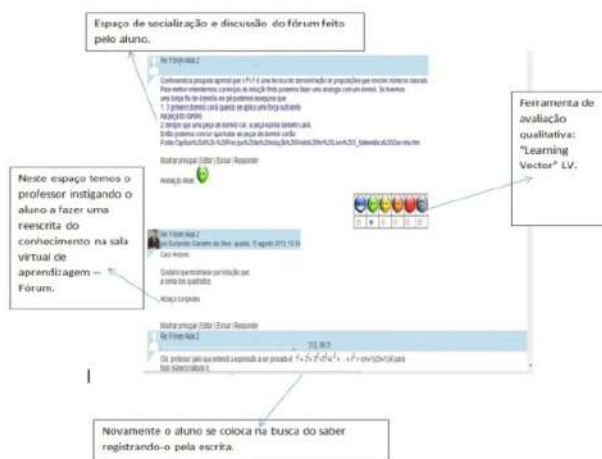


Figura 3: Fórum discussão

Para Zabala, (1998, p.92), o planejamento dispõe “... do conjunto de relações interativas necessárias para facilitar a aprendizagem se deduz uma série de funções dos professores, que tem como ponto de partida o próprio planejamento.” Para o tutor a importância do planejamento está em prever as possíveis colocações que serão postadas no fórum *online* e como instigar o aluno a participar cada vez mais, de maneira consciente, crítica e produtiva conforme podemos conferir no exemplo na imagem da figura (3), encontramos nesta mesma imagem o tutor sugerindo que o aluno participe novamente e o orienta a fazer novas postagens.

É importante para o aluno que ele seja instigado a

participar cada vez mais, não se trata apenas de uma verificação quantitativa mais uma atuação qualitativa e planejada. Desse modo, o tutor que o acompanha pode sugerir situações em que seja necessária escolher uma alternativa e outra e a fazer comentários sobre o que foi publicado por ele anteriormente ou por algum colega. Para Zabala, (1998), as contribuições dos alunos ajudam a criar um tempo favorável ao debate e à aprendizagem:

Para poder levar em conta as contribuições dos alunos, além de criar o clima adequado, é preciso realizar atividades que promovam o debate sobre suas opiniões, que permitam formular questões e atualizar o conhecimento prévio, necessário para relacionar uns conteúdos com os outros. (ZABALA, 1998, p. 95)

Assim como no sistema educacional presencial, no AVA também se faz necessário mudanças de estilo e atitudes do professor, tutor, para estimular o aluno. No fórum *online*, um dos maiores aliados do educador é o discurso cheio de significados, expresso pela escrita, no processo da aprendizagem.

Para o crescimento coletivo dos alunos no AVA, é preciso despertá-los para a aprendizagem a partir de um conhecimento significativo, o que para David Ausubel, é aquele saber que mesmo já sendo culturalmente construído, deve ter um sentido significativo para o aluno.

A ciência é nova para o aluno, mesmo já tendo sido produzida durante a história humana, em uma situação de transposição didática do conhecimento o tutor precisa entender como fazer essa mediação no fórum *online*, precisa provocar os alunos a buscarem uma relação significativa e coerente com o novo conhecimento ou assunto a ser discutido. É neste evento que o tutor pode se apropriar de ações planejadas e organizadas, tais como disponibilizar materiais de leitura e solicitar do grupo uma releitura e uma relação com o objeto do discurso no qual os alunos vão registrando suas análises no fórum *online* e

de modo que o saber adquirido possa ser analisado de forma crítica e reflexiva por meio do diálogo professor-estudante, que se torna significativo e é ressignificado para o aprendente na própria prática, conforme orienta Preti frente a questão do diálogo professor estudante:

[...] o diálogo professor estudante. É por meio dele que o professor apresenta caminhos para a leitura do texto selecionado, levanta pontos relevantes, indica leituras complementares, destaca ideias e conceitos-chave que devem ser aprofundados no processo da formação, tendo em vista os objetivos propostos. (PRETI, 2010, p.175)



Figura 4: Fórum discussão

Na imagem da figura 4, é possível percebermos que no diálogo há uma preocupação do tutor em oferecer outras fontes de conhecimentos, caracterizando uma interação do professor tutor em disponibilizar material extra no fórum *online* para o aluno, de modo a favorecer uma melhor transposição do conhecimento a ação interpretativa do mesmo, depois observamos que a solicitação do professor foi confirmada pela resposta do aluno. Podemos averiguar aqui que o aluno desprende seu pensamento cognitivo, registrando-o pela escrita. Desse modo, ele deixa de se apropriar de um conhecimento puramente transportado da internet para produzir seu próprio pensamento e registrá-lo efetivamente no fórum.

Logo, a mediação da relação professor/aluno no

fórum *online* é sumariamente de elevada importância no processo de desenvolvimento intelectual do aluno, pois modifica o fator cognitivo tornando-o superior, conforme afirma Preti:

A mediação no processo ensino e aprendizagem é entendida como a relação que permite ao mais *expert* (professor/orientar/especialista) identificar nas operações realizadas pelo estudante, mediante um objeto de conhecimento, o nível de desenvolvimento cognitivo. Assim, pode propor ações ou atividades que permitam ao estudante passar de um nível de desenvolvimento cognitivo a um nível superior, ao sair do desenvolvimento real para o potencial. (PRETI, 2009, p. 164)

Vale salientar que o tutor, quando em sua estratégia pedagógica preza por uma prática instigadora de abordagem do conhecimento de forma interativa durante todo o processo de ensino e aprendizagem ele acaba por evidenciar não somente a autonomia dos alunos em EaD como também possibilitar um maior enriquecimento das habilidades do domínio da escrita dos mesmos.

### **ACOMPANHAMENTO EFETIVO NO FÓRUM: CONTRIBUIÇÕES POSITIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL DO ALUNO**

A Educação a distância tem como uma das suas funções estabelecer uma troca de saberes culturalmente construídos e acumulados pela humanidade, com isso efetivar o processo de socialização de seus participantes e de desenvolver, porque não dizer, habilidades de coordenação motora fina através de suas ferramentas virtuais de aprendizagem. Dentre estas se destaca o fórum *online*, onde são ampliadas as potencialidades da coordenação motora, pela necessidade que seus participantes têm de comunicar, produzir, interagir e socializar, estabelecendo vínculos de comunidade e interações que geralmente são expressas pelo

pensamento cognitivo.

Atentamos para a questão de que no acompanhamento pedagógico, ainda há muito o que se discutir quanto ao papel do tutor no fórum pertinente a interatividade dos alunos e sua aprendizagem mediada pela elaboração da escrita própria de seus agentes, é preciso refletir acerca de como conduzir o processo de modo a alcançar as transformações em todos os aspectos do sujeito apreendente, para Iahn, Martins, Polak:

Os aspectos mais significativos da função docente, são: informar, motivar, assessorar e orientar tendo em vista possibilitar aos alunos: [...] identificar as finalidades, os propósitos e os valores educativos, bem como suas raízes históricas e filosóficas; desenvolver habilidades técnicas de trabalho intelectual, métodos de estudos, estratégias de aprendizagem etc... [...]. (IANH, MARTINS, POLAK, 2002, P. 163)

O fórum *online* é a ferramenta das construções do conhecimento científico entre professores e alunos, quando se entende que para acontecer uma aprendizagem significativa, não se deve compreender este como local de colagem ou cópias de postagens de outros autores, em que é notória a ausência da construção feita e elaborada pelos alunos, a intervenção neste sentido faz toda a diferença para o aluno, diferença esta que pode vir a plantar no aprendente a semente da busca pelo conhecimento e o prazer de reecriar seu saber.

Creemos que a presença física é algo importante no processo educacional, mas poderíamos dizer que a presença pedagógica é para o aluno muito mais relevante que o fato de saber que existe alguém com ele sinalizando para suas construções cognitivas. Para Moore (2007, p. 239) “a primeira ideia básica de interação a distância é que a distância é um fenômeno pedagógico, e não simplesmente uma questão geográfica”. Muitas vezes o aluno está presente fisicamente num ensino presencial e com o

pensamento distante, outras vezes o professor está em sala, mas não consegue interagir pedagogicamente com o educando. Isso nos leva a compreender que a presença de que o aluno EaD precisa, é a presença pedagógica. Assim, o fórum online seria realmente um aliado a presença pedagógica da práxis tutorial para o crescimento intelectual do aprendente.

O fórum-*online* é a sala de aula do aluno, na qual se pode realizar ações pedagógicas relevantes para a autonomia do mesmo, o professor que está a frente do processo educacional ou ao lado percorrendo e acompanhando o educando durante a aula é aquele que está permanentemente presente virtualmente na vida educacional do aluno. O fórum também é a ferramenta do processo de socialização dos alunos com os alunos que também estão presentes a comunicação mediada pela escrita, portanto, é no fórum *online*, que há uma maior capacidade de expressões livres e cooperativas que para Kenski (2007, p.95) os “espaços virtuais de aprendizagem oferecem condições para interações [...] permanentes entre seus usuários”.

O aluno no fórum-*online* necessita ter consciência de sua importância no processo de produção do saber, é preciso ainda entender que ele pode se tornar o autor da sua produção, pois somente um autor é capaz de escrever suas próprias pesquisas a partir de sua aprendizagem.

Portanto, ele não pode se acomodar em apenas receber a informação pronta ou trazê-la em forma de cópia, ou seja, material pronto da *internet*. É nesse sentido que Fromm *apud* Freire (2011, p. 61). diz: “salienta-se a necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época”.

Cabe ao professor tutor o estímulo e a sensibilização do educando para essa mudança necessária no acompanhamento. Ao falar sobre acompanhamento logo vem em mente o processo de mediação do educador onde ele por sua vez tem a oportunidade de colocar em prática suas estratégias

pedagógicas buscando oferecer para o aluno em EaD a apropriação do conhecimento de modo autônomo, enriquecedor e inovador.

#### **FÓRUM UMA FERRAMENTA ONLINE EM POTENCIAL PARA A EXPRESSÃO DO PENSAMENTO ATRAVÉS DA ESCRITA.**

Culturalmente falando, nós professores, ainda, não conseguimos desenvolver na população educacional brasileira de maneira geral o gosto pela leitura e escrita, somos uma nação de poucos leitores o que consequentemente, reflete na produção escrita.

A escola no sistema presencial se utiliza do docente em seu trabalho diário para fazer a mediação entre os saberes produzidos pelos alunos e o saber culturalmente acumulado pela sociedade. No ensino a distância o processo é o mesmo, o professor tutor é o que deve promover essa mediação através de um ambiente virtual que tem como denominação: grupo de discussões que segundo Iahn, Martins, Polak (2002, p. 169) “São os chamados *newgroups* [...] Um ponto de encontro virtual para conversar – por escrito – com pessoas que compartilham afinidades e interesses comuns. [...] sistema global de mensagens organizadas por áreas temáticas”.

No AVA, destacamos o fórum *online* como a ferramenta que tem a capacidade de fazer a diferença na aprendizagem do aluno, especialmente na produção escrita do educando, que é um forte instrumento mediador de construção de conhecimento e de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

É no fórum *on-line* que deve ser administrado pelo professor tutor o trabalho da compreensão de textos, da comunicação, das interações, da linguagem que segundo Neder & Possari (1996) *apud* Iahn, Martins, Polak (2002, p. 38) “é a através da linguagem que se tem o mundo da compreensão, no qual e pelo qual os objetos se situam na experiência das pessoas [...]” ainda para Iahn, Martins, Polak (2002, p.39) “a linguagem é uma prática social que se fundamenta no modo de vida das pessoas e dos grupos [...]” Desse



modo, ao aludir o fórum *online*, poderíamos acrescentar que é o local da linguagem da construção do saber acumulado culturalmente, que vai sendo manifestado pela escrita através do diálogo dos seus agentes.

A educação se faz quando ao aluno é permitida a livre expressão do seu pensamento de maneira crítica, isso se reflete para o educando, como um momento de liberdade. Poder interagir contribuindo de maneira eficiente, consciente e ativa na produção do conhecimento, e esse é um momento extraordinário da relação professor-aluno.

É no fórum que o aluno concretiza esse momento quando expõe seu pensamento e se expõe para os colegas e docente. É a realidade dele interagindo com a teoria e com outras realidades, como diz Freire (2011, p.60): “A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo.” Na participação diária no fórum o aluno tem a possibilidade de criar e recriar-se para atingir essa autonomia.

No entanto, o educador precisa refletir sobre a sua práxis nos fóruns e se assumir como um mediador do conhecimento, um dinamizador e propulsor do diálogo criativo, crítico e construtivo do aluno. Para Belloni (2001, p. 64) o papel do tutor no ambiente é mediatizar no sentido de “conceber metodologias e estratégias de utilização de materiais de ensino/aprendizagem que potencializem ao máximo as possibilidades de aprendizagem autônoma”. Neste sentido que o fórum *online* deve ser o local, onde se estabelece diálogos, que são manifestados entre seus participantes através da escrita e da troca de saberes culturalmente construídos e acumulados pela humanidade.

## CONSIDERAÇÕES

A busca pela resposta para nossas indagações sobre o que predomina no fórum de discussão em EaD, material copiado da internet ou produção original dos alunos? Levou-nos a observação que o material copiado é uma realidade nos fóruns, o aluno ainda

não está preparado para trabalhar e ter autonomia de suas produções científicas, o que configura pouco domínio das ideias do pensamento lógico cognitivo.

O aluno da EaD continua retirando da internet materiais já produzidos, que em muitos casos é confirmado positivamente pelo tutor a distância ao atribuir tão somente uma nota, o que acaba reforçando o ato de colagem e comprometendo a aprendizagem do aluno e a efetivação da sua própria escrita no fórum *online*.

No entanto, queremos entender que a pesquisa se caracteriza por uma produção original, isto quer dizer: que a leitura feita pelo aluno, a partir de outros conhecimentos depositados na internet, deve ser reelaborada pelo educando, antes de sua postagem no fórum *online*, portanto demonstrando seu potencial de habilidade e domínio de leitura e escrita, caracterizando, assim uma aprendizagem significativa. Diferentemente de um aluno que apenas se apropria de materiais já produzido por outros sujeitos. O professor tutor precisa passar de uma atitude de espectador para uma ação, proativo, comprometido e engajado com o conhecimento do educando.

No entanto já é possível encontrarmos nos fóruns tutores que entenderam que sua ação educacional passa pela reelaboração do pensamento lógico do aluno e procuram extrair dos seus alunos os registros dessa aprendizagem, tendo com foco as habilidades do que o aluno mesmo escreve.

Passamos para o segundo questionamento o fórum em EAD é uma ferramenta apenas avaliativa ou é um potencial de discussões e construção de ideias? Entendemos que a resposta para essa indagação vai depender da visão do tutor em entender que sua sala de aula é o fórum-*online*, e que essa antes de ser uma ferramenta tão somente avaliativa é um instrumento de construção do conhecimento.

Por fim, é nessa sala de aula que se dá na maior parte do tempo a interação do professor com seus alunos, ou seja, o fórum é um espaço em potencial onde o professor favorece conhecimento e provoca o aluno a debater suas ideias, através das habilidades do escrever.

## Referências

- BARRETO, Cintia, **A Importância do Ato de Escrever no Ensino de Língua Portuguesa**. disponível no site: <http://www.cintiabarreto.com.br/artigos/aimportanciadoatodeescrever.shtml#ixzz26rLPG5TE>, data de acesso: 1 de set' 2012.
- BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 14 ed. Ver. Atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- IAHN, Luciene F.; MARTINS, Onilza B.; POLAK, Ymiracy N. de S. **A educação a Distância na Universidade Federal do Paraná, novos cenários e novos caminhos**. Curitiba: ED. Apta, 2002
- KENSKY, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas/SP: Papirus, 2007
- LÉVY, P. **As mutações da educação e a economia do Saber**. In: LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999, p.169-176.
- MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para a sala de aula on-line**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PRETI, O. **Educação a Distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada**. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Educação a Distância: início e indícios de um percurso**. Cuiabá: UFMT, 1996.
- \_\_\_\_\_, **Educação a distância: Produção de material impresso: Orientações técnica e pedagógicas**. Cuiabá: UAB/UFMT, 2010.
- \_\_\_\_\_, **Educação a Distância: fundamentos e políticas**. Cuiabá: EdUFMT, 2009.
- RAMAL, A. C. **Educação na Cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da R. Rosa. Porto Alegre: Artemed, 1998.

## gt INTERAÇÃO NA WEB, ENSINO E FERRAMENTAS DIGITAIS

# O ensino de expressões idiomáticas através do Google Imagens

Vicente de Paula da Silva Martins

Universidade Federal do Ceará

### RESUMO

As expressões idiomáticas ainda não receberam um tratamento adequado nos livros didáticos destinados aos estudantes nativos e não nativos da língua portuguesa. Diante dessa problemática, situamos nosso trabalho no conjunto de proposições e desafios do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação, mais conhecido por QECR, publicado pelo Conselho da Europa, em 2001, que orienta os docentes de línguas estrangeiras a desenvolverem, no ambiente de formação escolar, um ensino voltado à compreensão das expressões idiomáticas, dos coloquialismos e da tomada de consciência dos seus significados figurativos. Nesse contexto, a presente comunicação oral se propõe a apresentar um trabalho com as expressões idiomáticas destinado aos que atuam no ensino do português como língua estrangeira, através do buscador Google Imagens, de modo a favorecer o desenvolvimento da competência de Nível C do QECR.. Ilustramos nosso trabalho com cinco imagens que podem evocar as expressões idiomáticas convencionais. Nosso objetivo principal é demonstrar que, através da ferramenta do Google Imagens, os professores, em sala de aula, poderão explorar as principais dimensões das unidades fraseológicas: a literalidade (ou fixação formal) e a metaforicidade (ou idiomaticidade) que podem resumidas na noção de convencionalidade. As imagens do Google mostram a existência de uma conexão entre o significado global literal das expressões idiomáticas e seu significado figurado. Concluímos que o ensino das expressões idiomáticas, através da internet, é de eficiente aplicação à didática de línguas estrangeiras uma vez que favorece a compreensão das expressões idiomáticas, bem como valoriza os aspectos culturais da comunidade linguística.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta proposta didática destina-se a relatar uma atividade de ensino de língua portuguesa para estrangeiros, com foco na compreensão de expressões idiomáticas por falantes de nível C, segundo os parâmetros do Quadro Europeu Comum de Referência para As Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação (doravante, QECR), publicado pelo Conselho da Europa em 2001. As atividades aqui

propostas foram trabalhadas, no ano de 2010, na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA), em Sobral, Estado do Ceará.

Partimos das orientações didáticas previstas no QECR que tratam da competência dos aprendentes europeus de línguas ou falantes não nativos de língua estrangeiras, de nível C, no tocante especificamente à compreensão de expressões idiomáticas, expressa em dois níveis comuns de referência: (a) O Nível de Autonomia (Effective Operational Proficiency)

designado por Trim como “proficiência eficaz” (Effective Proficiency) e por Wilkins como “proficiência operacional adequada” (Adequate Operational Proficiency); representa um nível avançado de competência apropriado à realização de tarefas e de trabalhos mais complexos e (b) O Nível de Mestria (Mastery) [Trim: “mestria global” (comprehensive mastery); Wilkins “Proficiência Operacional Global” (Comprehensive Operational Proficiency)] corresponde ao objetivo mais elevado dos exames de proficiência. Poderíamos ainda incluir aqui o nível mais elevado de competência intercultural, atingido por muitos profissionais de línguas. (QEQR, 2001, p.49)

Os Níveis Comuns de Referência estão, no QEQR, distribuídos em escala global através de dois níveis: C1, denominado Autonomia e C2, denominado de Mestria.

No nível C1 (Autonomia), os aprendentes ou usuários das línguas estrangeiras são capazes de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. São capazes de se exprimirem de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. São capazes de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, acadêmicos e profissionais. Podem exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.

No nível C2 (mestria), os aprendentes são capazes de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouvem ou leem. São capazes de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e fatos de um modo coerente. São capazes de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, sendo capazes de distinguir finas variações de significado em situações complexas. (QEQR: 2001, p.49)

Quanto a aspectos qualitativos do uso oral da linguagem, serão considerados com nível de mestria aqueles aprendentes que demonstram grande flexibilidade na reformulação de ideias, diversificando formas linguísticas de modo a veicular finos matizes

de significado de modo preciso, na expressão da ênfase, na diferenciação e eliminação de ambiguidade e que dominam agilmente expressões idiomáticas e coloquialismos.

Segundo o QEQR (2001), o nível C2, embora seja denominado Mestria, não pretende implicar uma competência igual ou próxima à do falante nativo. O que se pretende é caracterizar o grau de precisão, que é típico da língua dos aprendentes com melhores resultados. Os descritores listados aqui incluem: transmite com precisão subtilezas de significado, utilizando, com razoável exatidão, um amplo leque de mecanismos modalizadores; tem um bom domínio de expressões idiomáticas e de coloquialismos e a consciência dos significados conotativos; volta atrás e reestrutura uma dificuldade com tanta facilidade que o interlocutor mal se apercebe disso”.

Referente à compreensão do oral geral, o QEQR(2001) aponta que os aprendentes alcancem o Nível C1(Autonomia) deverão ser capazes de compreender o suficiente para seguir um discurso longo sobre assuntos complexos e abstratos estranhos à sua área, embora necessite de confirmar pormenores ocasionais, especialmente se o sotaque não lhe for familiar.

É capaz de reconhecer um vasto leque de expressões idiomáticas e de coloquialismos, notando as mudanças de registro. São capazes de seguirem um discurso longo, mesmo quando ele não está claramente estruturado e quando as relações entre as ideias se encontram implícitas e não são marcadas explicitamente.

Quanto à tarefa de ver televisão e filmes, alcançarão os níveis C1 (autonomia) e C2 (Mestria) aqueles aprendentes que são capazes de seguir filmes que utilizem um grau considerável de calão e de expressões idiomáticas.

Quanto a interação oral geral, o QEQR(2001) diz que os aprendentes de língua estrangeira deverão ter um bom domínio de expressões idiomáticas e de expressões familiares e uma consciência dos níveis conotativos de significação. Isso significa que deverão

ser capazes de exprimir com precisão variações finas de sentido, utilizando, com bastante correção, uma enorme gama de modalidades e serem capazes de retomar uma dificuldade e reestruturá-la de tal modo que o interlocutor mal se apercebe disso.

No que diz respeito à amplitude do vocabulário, o QECR(2001) diz que alcançarão o nível C1(Autonomia), os usuários da língua estrangeira que dominarem um repertório alargado que lhe permite ultrapassar dificuldades/lacunas com circunlocações. E terão que apresentar bom domínio de expressões idiomáticas e coloquialismos.

No campo da adequação sociolinguística, os aprendentes de língua estrangeira com nível C1(Autonomia), a proficiência em língua portuguesa requer que os alunos sejam capazes de reconhecer um vasto leque de expressões idiomáticas e de coloquialismos, e de perceber mudanças de registro; poderão, todavia, necessitar de confirmar pormenores esporádicos, especialmente se o sotaque não lhe for familiar. Serão capazes de seguir filmes nos quais surja uma quantidade considerável de calão e de usos idiomáticos. É capaz de utilizar a língua flexivelmente e com eficácia para fins sociais, incluindo os usos afetivos, os humorísticos e as sutilezas.

Por fim, referente à C2(Mestria), os aprendentes da língua estrangeira devem possuir um bom domínio de expressões idiomáticas e de coloquialismos com consciência dos níveis conotativos do significado bem como conhecer as implicações sociolinguísticas e socioculturais da linguagem utilizada pelos falantes nativos e serem capazes de reagir de acordo com esse conhecimento. Da mesma forma, a proficiência requer que os aprendentes sejam de desempenhar o papel de mediador entre locutores da língua-alvo e da sua comunidade de origem, considerando as diferenças socioculturais.

## **APORTES TEÓRICOS**

Do ponto de vista teórico, um primeiro passo em direção a uma proposta fraseodidática com as

expressões idiomáticas foi a de termos em conta, em nossa atividade, a noção linguística de Fraseologia. Nessa perspectiva, entendemos a Fraseologia como sendo o estudo das combinações, relativamente estáveis, de unidades léxicas poliléxicais, com certo grau de idiomaticidade, “que constituem a competência discursiva dos falantes, em língua materna, segunda ou estrangeira, utilizadas convencionalmente em contextos precisos, com objetivos específicos, ainda que, muitas vezes, de forma inconsciente” (MONTEIRO-PLANTIN, 2011, p.250).

Para fundamentar nossa proposta pedagógica em termos de exploração das propriedades fraseológicas, consideramos os estudos de Zuluaga (1980), Corpas Pastor (1996), Penadés Martínez (1999) e Ruiz Gurillo (2002), González Rey (2004, 2006 e 2007) Ettinger(2008) e Monteiro-Plantin (2011).

De modo geral, estes autores arrolados acima defendem o caráter definitivo da idiomaticidade ou do princípio de não composicionalidade das expressões fixas. Trata-se do mais alto grau de que se conhece como especialização semântica ou lexicalização em unidades fraseológicas.

Por exemplo, na expressão “querer tapar o Sol com peneira”(“tentar negar fatos palpáveis ou incontestáveis”) ou “tirar o cavalo (ou o cavalinho) da chuva” (“desistir de um propósito qualquer, por sua absoluta impossibilidade de sucesso”), por força de sua idiomaticidade, não são transparentes nem se adivinham seu sentido idiomático a partir de seus elementos componentes, principalmente se os usuários não são nativos da língua portuguesa.

Por expressão idiomática, referimo-nos a conjuntos cristalizados, memorizados, prontos para uso, cujos constituintes perdem parcialmente ou totalmente suas propriedades semânticas, léxicais ou sintáticas (NEVEU, 2008, p. 167).

## **FRASEODIDÁTICA E IDIOTECA**

No campo estritamente didático, consideramos que esta proposta deve levar em conta duas categorias

no campo da Fraseodidática. Primeiramente, a noção de fraseodidática propriamente dita, entendida, antes de tudo, como uma disciplina, no âmbito da Fraseologia, que se ocupa do ensino e aprendizagem sistemática e com base científica das expressões idiomáticas no ensino de idiomas.

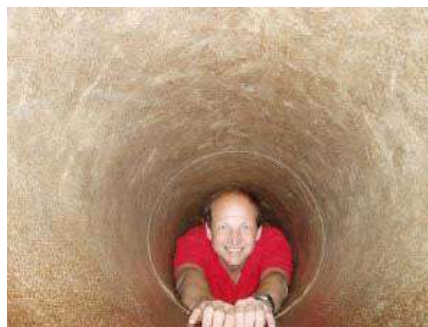
O objetivo da Fraseodidática consiste em levar os aprendizes a reconhecerem, memorizarem e empregarem as expressões idiomáticas como unidades polilexicais no seu sentido idiomático, e que seu aprendizado possa ser aplicado, adequadamente, em situação comunicativa (ETTINGER: 2008, p.96).

Ao longo de nosso trabalho com as imagens do Google que poderiam evocar expressões idiomáticas convencionais no Português Brasileiro (PB), fomos levados a criar o termo **idioteca**, fundamental para a seleção de um conjunto de expressões destinado à sala de aula. Este termo é formado pelos morfemas “ιδιω”, com indicação de “próprio de uma língua dada” e “θήκη”, com a noção de ‘coleção’, neologismo com a acepção de coleção de expressões idiomáticas, na forma de imagens, engenhosamente elaboradas a partir dos significados literais dos constituintes da expressão, montadas e divulgadas com humor, comicidade, graça e jocosidade, divulgadas amplamente pelos sites da internet e disponíveis no Google Imagens, que podem evocar frases cristalizadas numa língua, e serem destinadas a atividades com o ensino de L1 e L2, em ambientes virtuais de aprendizagem. (CHIP 2012, definição em construção)

### EXPRESSÃO E SENTIDO

Eis cinco imagens extraídas do Google com seus respectivos fonte webliográfica, expressão sugerida pela imagem e seu sentido idiomático, aplicadas em sala de aula e com bons retornos em termos de participação e encorajamento dos alunos de modo a favorecer o desenvolvimento da capacidade de compreender as expressões idiomáticas de frequência de uso no Brasil.

#### A. IMAGEM 1



Fonte webliográfica: <http://www.dicionariodeexpressoes.com.br/>

Expressão :entrar pelo cano

Sentido idiomático:ser malsucedido

#### B. IMAGEM 2



Fonte webliográfica: <http://diariodonordeste.globo.com>

Expressão: botar as barba de molho

Sentido idiomático: Precaver-se contra perigo

#### C. IMAGEM 3



Fonte webliográfica: <http://asnovidadesdadenise.blogspot.com.br>

Expressão: pisar em ovos

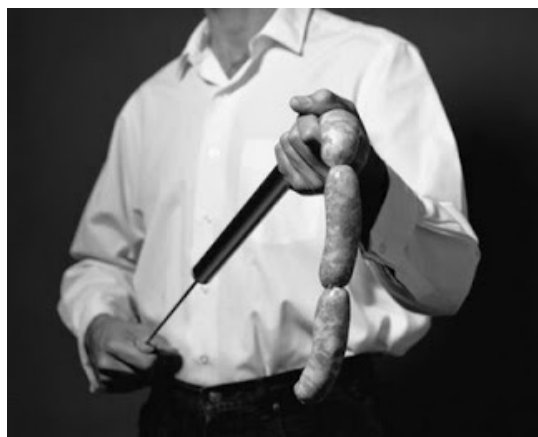
Sentido idiomático:agir com muita cautela

**D. IMAGEM 4**

Fonte weblográfica: <http://learningenglishnow.blogspot.com.br>

Expressão: molhar o biscoito

Sentido idiomático: fazer sexo

**E. IMAGEM 5**

Fonte weblográfica: <http://demuitosum.blogspot.com.br>

Expressão: encher linguiça

Sentido idiomático: Dizer ou escrever coisas supérfluas

**PROPRIEDADES FRASEOLÓGICAS**

São quatro propriedades das expressões idiomáticas que podem ser exploradas, em sala, durante aplicação de atividades com compreensão fraseológica com estudantes universitários: a polilexicalidade, a fixação, a idiomaticidade e a convencionalidade. As três primeiras estão diretamente ligadas à última, isto é, à convencionalidade. Vamos nos debruçar sobre esta última propriedade fraseológica.

Durante muito tempo a questão da convencionalidade esteve relacionada ao ensino de

línguas estrangeiras. As expressões maiores do que as palavras sempre foram um desafio para o ensino sistemático ou explícito para estrangeiros bem como um fator de obstáculo para o aprendizado dos alunos.

Segundo Tagnin (2005), tomando como referência língua inglesa, existe um continuum de unidades linguísticas convencionais, pertencentes ao léxico de uma língua, que o aprendiz de uma língua estrangeira mesmo que conhecesse toda a gramática e soubesse todo o dicionário de cor não teria domínio linguístico (p.11).

É provável, conforme Tagnin (2005), que as dificuldades relacionadas com aprendizado das expressões idiomáticas, em L1 ou L2, tenham a ver com o fato de serem apreendidas individualmente, uma a uma, uma vez que não existem regras que as gerem (p.11). Ressalta ainda que “todas essas unidades são aprendidas como um todo, isto é, em bloco” (p.14).

A convencionalidade é o aspecto que caracteriza a forma peculiar de expressão numa dada língua ou comunidade linguística (TAGNIN; 2005, p.14). Conforme a linguista, no momento em que a convenção passa para o nível do significado, podemos falar em idiomaticidade.

Recorre Tagnin, então, ao princípio da não composicionalidade semântica, ao definir uma expressão idiomática como toda expressão que não corresponde à somatória do significado parcial de cada um de seus elementos, como em “ter o olho maior que a barriga” não significa “possuir o órgão da visão superior à proeminência externa do abdômen”, mas quer dizer “ser guloso” ou “desejar possuir imoderadamente”.

Distanciando-se, pois, da noção de vernaculidade, natural e próprio de uma língua, o sentido atribuído por Tagnin à noção do que é idiomático é o da “não transparente” ou “opaco”.

**EXPRESSÕES EM CONTEXTO DE USO**

Paralelamente às atividades relacionadas com as imagens idiomáticas, procuramos apresentá-las aos alunos, uma a uma, em contexto escrito.

Como sabíamos, previamente que as imagens, extraídas do Google Images, eventualmente podem apresentar distorções gráficas e dificuldades de evocação por parte dos aprendentes, decidimos por considerar o contexto como um indicador importante de compreensão das referidas expressões. Eis então as expressões idiomáticas com seus respectivos contextos escritos:

- a) Entrar pelo cano: “Chegou para o Fortaleza o 4 jogador indicado pelo técnico Luís Carlos Martins. O Ceará (Lira & cia.), quando fez isso, **entrou pelo cano**. Adeus, tri! (Edilton Urano - Parquelândia)(In Colunistas, DN, 20/08/2001).
- b) Botar as barbas de molho: “ É chegado o momento de a banda podre (vastíssima e presente em todos os partidos governistas) aliada da presidente Dilma **botar as barbas de molho**, pois ela já mostrou que não brinca em serviço nem é de tolerar malfeitos. (In Nem Cavalcante , Coluna É..., Caderno 3, DN, 16.03.2012).
- c) Pisar em ovos: “Viva seus desejos com intensidade, não tema realizá-los nem tampouco fique com a alma cheia de dedos como se para viver a intensidade de seus desejos você tivesse de **pisar em ovos**” (In Sincronia (Quérula), O Estado de São Paulo, 21.abril.2012).
- d) Molhar o biscoito: “ No programa Big Brother Brasil (BBB 9), da Rede Globo, o quarto dos espelhos estava animado na madrugada desta quarta-feira. Francine fazia companhia a Milena, Ralf e Naiá quando o papo esquentou. “ Você **molharia o biscoito** aqui dentro, Ralf?”, questionou a sister ao paulista, arrancando risos do casal e de Naiá. Ralf, no entanto, preferiu se manter em silêncio, o que não ajudou muito. (in Caderno Cultura, JB, 11/02/2009).
- e) Encher linguíça: “ O programa de Gugu, anteontem, espetacularizou o quanto pode o casamento de Carla Perez e Xandy. Duas repórteres escaladas para mostrar o “dia” dos noivos tentaram fazer o suspense **enchendo**

**linguiça** e a paciência dos telespectadores. Era Xandy tomando massagens, Carla tomando banho de espuma, Xandy mostrando a roupa de noivo, Carla, exibindo as alianças, etc. (In Colunistas, DN, 30/10/2001 )

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos demonstrar, através deste relato de atividade pedagógica com expressões idiomáticas, que, através da ferramenta do Google Images, os professores, em sala de aula, poderão explorar as principais dimensões das unidades fraseológicas: a literalidade (ou fixação formal) e a metaforicidade (ou idiomaticidade).

As imagens do Google mostram a existência de uma conexão entre o significado global literal das expressões idiomáticas e seu significado figurado. Postulamos que o ensino das expressões idiomáticas, através da internet, é de eficiente aplicação à didática de línguas estrangeiras uma vez que favorece a compreensão das expressões idiomáticas, bem como valoriza os aspectos culturais da comunidade linguística.



## Referências

- CORPAS PASTOR, Gloria. **Manual de fraseología española**. Madrid: Gredos, 1996.
- ETTINGER, Stefan. Alcances e límites da fraseodidáctica. Dez preguntas clave sobre o estado actual da investigación. In **Cadernos de Fraseoloxía Galega**, 10, 2008, p.95-127
- GONZÁLEZ-REY, I. **La didactique du français idiomatique**. Fernelmont: E.M.E, 2007.
- GONZÁLEZ-REY, María Isabel. **[A fraseodidáctica e o Marco europeo común de referencia para as linguas](#)**. In **Cadernos de fraseoloxía galega**, ISSN 1698-7861, **Nº. 8, 2006**, pags. 123-146. Disponível em internet: <http://www.cirp.es/pub/docs/cfg08.pdf>. Acesso em 12/09/2009.
- GONZÁLEZ-REY, María Isabel. A fraseodidáctica: un eido da fraseoloxía aplicada. In **Cadernos de fraseoloxía galega**, nº 6, 2004, p. 113-130.
- MONTEIRO-PLANTIN, Rosemeire Selma. Gastronomismos lingüísticos: um olhar sobre fraseologia e cultura. In ORTIZ, Alvarez Maria Luisa e UNTERBAUMEN, Enrique Huelva. (Orgs.). **Uma (re)visão da teoria e da pesquisa fraseológicas**. São Paulo: Pontes, 2011. p. 249-275.
- NEVEU, Franck. **Dicionário de ciências da linguagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação. Porto, Conselho da Europa/Asa, 2001.
- RUIZ GURILLO, Leonor. **Ejercicios de fraseología**. Madrid: Arco, 2002.
- TAGNIN, Stella E.O. **O jeito que a gente diz**: expressões convencionais e idiomáticas. São Paulo: Disal, 2005.
- ZULUAGA, Alberto. **Introducción al estudio de las expresiones fijadas**. Frankfurt am Main: Peter D. Lang, 1980.

## gt INTERAÇÃO NA WEB, ENSINO E FERRAMENTAS DIGITAIS

# Continuidade tópica em fóruns discursivos: uma relação entre enunciado motivador e intervenção do tutor de EaD

Camila Oliveira Lopes

Universidade Estadual do Ceará

Jéssica Oliveira Fernandes

Universidade Estadual do Ceará

Nukácia M. Silva Araújo

Universidade Estadual do Ceará

### RESUMO

Os fóruns educacionais de cursos de EaD são ambientes em que tutores e alunos interagem, através de postagens, objetivando o esgotamento de um assunto pré-determinado pelo enunciado motivador, sendo este o enunciado que dá início à discussão. O professor conteudista, através do enunciado motivador, propõe a discussão e contribui para uma melhor compreensão do tema abordado no fórum, ferramenta característica da modalidade de ensino a distância. Com base no conceito de tópico discursivo (JUBRAN, 2006; KOCH; PENNA, 2006; PINHEIRO, 2005), analisamos postagens de um fórum educacional de um ambiente virtual de aprendizagem a fim de constatar as estratégias mais recorrentes nas intervenções para que a continuidade tópica seja mantida, isto é, para que a discussão proposta não caminhe por uma direção distinta da proposta pelo professor conteudista. O *corpus* utilizado neste trabalho é composto de 73 postagens de um dos fóruns de um curso de extensão em Formação de Revisores – na modalidade semipresencial – realizado pela Universidade Federal do Ceará e Universidade Estadual do Ceará, em julho de 2011. A descontinuidade, em um caso como esse, acabaria por não favorecer uma discussão satisfatória no que diz respeito ao objetivo do curso. O papel do tutor é de extrema relevância no momento em que a discussão mantida pelos alunos e orientada inicialmente pelo enunciado começa a tomar um viés indesejado. Para que a continuidade seja mantida, tanto alunos quanto tutores utilizam estratégias textuais e, a pesquisa nos mostra, por fim, que a repetição e a paráfrase são os artifícios mais utilizados pelos interlocutores que participam do fórum de discussão analisado.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste artigo, observando-se a continuidade tópica em fóruns de discussão, destaca-se a importância da

construção do enunciado motivador e da intervenção dos tutores para que haja uma unicidade temática na discussão.

A parte coletada para análise corresponde ao segundo fórum de um curso semipresencial de

Formação de Revisores, ocorrido no período de julho a agosto de 2011, na Universidade Federal do Ceará e na Universidade Estadual do Ceará. O curso teve o objetivo de capacitar, como revisores, alunos do curso de letras e de comunicação social. No ambiente virtual, além do fórum “tira-dúvidas”, cada uma das três aulas que compunha o curso contava com um fórum de discussão.

No referido curso, a avaliação dos alunos foi dividida em duas etapas. A primeira implicou na avaliação dos portfólios propostos ao final das aulas, na avaliação dos comentários nos fóruns de discussão destinados a cada aula e em uma prova presencial em que consistia na revisão de um texto. A segunda etapa, da qual só participaram os alunos aprovados na primeira, consistiu em oficinas de revisão presenciais.

Para que a análise da continuidade tópica seja analisada no fórum educacional, o papel do fórum na EaD e o conceito de tópico discursivo (JUBRAN, 2006; KOCH; PENNA, 2006; PINHEIRO, 2005; 2006) são apresentados previamente a fim de contextualizar o estudo do material coletado.

## 1. O FÓRUM NA EAD

Na modalidade *educação a distância*, as aulas são postadas no ambiente virtual e existe um prazo para que essa aula seja lida, discutida nos fóruns e, em alguns casos, exercitada. No caso do curso de Formação de Revisores, as aulas ficavam disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) *Solar* por cerca de uma semana. O aluno precisava ter uma leitura prévia da aula para que o debate fosse realizado na ferramenta “fórum” e só então a atividade, proposta ao final de cada aula, era realizada e postada pelo aluno no ambiente virtual para avaliação por parte dos tutores da turma.

O fórum educacional é uma ferramenta muito importante para o ensino a distância. As postagens em um fórum corresponderiam a debates existentes no ensino presencial adaptados para o meio virtual. Em

outras palavras, é possível pensar que as estratégias pedagógicas evoluíram concomitantemente às ferramentas tecnológicas com o objetivo de auxiliar o ensino. Dessa maneira, o debate presencial feito em sala de aula é representado, na educação a distância, pelo fórum discursivo. Esse gênero é bastante relevante por conta do estímulo a uma reflexão mais profunda sobre o assunto abordado.

O gênero fórum, segundo Rojo (2002), reflete um conjunto possível de temas e de relações nas formas e estilos de dizer e enunciar. No caso do fórum educacional, o assunto proposto pelo professor é mais restrito; cada fórum aborda um tema referente ao programa do curso. Quanto ao caráter da enunciação do gênero em questão, o fórum apresenta um caráter mais informal e as marcas de oralidade são visíveis. Os gêneros que se aproximam da fala, como é o caso do fórum, são mais propensos a sofrer descontinuidade tópica (PINHEIRO, 2001). A formalidade da escrita e a informalidade da fala se misturam formando os discursos presentes nas discussões.

No fórum educacional, um tema é abordado e debatido entre os alunos. O perfil dos participantes é particular e, por esse motivo, são formadas opiniões distintas, ou seja, os alunos concordam ou discordam do assunto, interagindo entre si. A divergência entre pontos de vista estimula os alunos a desenvolver o próprio posicionamento diante do discurso do outro. Cada postagem, portanto, contribui para o enriquecimento da discussão e para uma melhor assimilação do conteúdo. No curso de Formação de Revisores, os alunos provinham de cursos distintos e demonstraram pontos de vista interessantes, várias formas de compreender e assimilar o conteúdo trabalhado.

As relações mantidas entre os alunos são fundamentais para que o professor tutor elabore a melhor maneira de intervir para que a discussão mantenha uma continuidade tópica e que o assunto seja debatido o suficiente, havendo um “esgotamento” do tópico discursivo.

Outra maneira bastante eficaz de evitar a descontinuidade tópica é a elaboração adequada

do enunciado motivador, que constitui a orientação inicial dada aos alunos para que a discussão tenha início e o tutor, concomitante às postagens dos alunos, intervenha com a finalidade de manter o viés proposto no fórum. Na situação analisada, o professor conteudista é o mesmo professor tutor. Tomemos agora o conceito de tópico discursivo utilizado na análise do *corpus*.

## 2. TÓPICO DISCURSIVO

Tópico discursivo diz respeito ao assunto do texto (escrito ou falado). No entanto, ele não se encontra materializado na escrita ou na fala, pois é uma categoria abstrata. Segundo Jubran (2006), é uma “unidade discursiva, que compreende um fragmento textual caracterizado pela centração em um determinado tema” (p.33). Nessa definição, já encontramos uma das duas propriedades do tópico discursivo: a centração. Essa característica dá ênfase à “referencialidade textual”, que diz respeito ao conjunto de referentes que se relacionam em uma parte da mensagem. A centração possui três características: a concernência, a relevância e a pontualização. Jubran, levando em consideração uma abordagem interacional, define tais características como:

- a. a *concernência* – relação de interdependência entre elementos textuais, firmada por mecanismos coesivos de sequenciação e referenciação, que promovem a integração desses elementos em um conjunto referencial, instaurado no texto **como alvo da interação verbal**;
- b. a *relevância* – proeminência de elementos textuais na constituição desse conjunto referencial, que são projetados como focais, **tendo em vista o processo interativo**;
- c. a *pontualização* – localização desse conjunto em determinado ponto do texto, fundamentada na integração (concernência) e na proeminência (relevância) de seus elementos, **instituídas**

### com finalidades interacionais.

(JUBRAN, 2006, p. 35 [grifo nosso])

Como vemos na definição acima, as três particularidades da centração estão totalmente de acordo com a abordagem textual-interativa do texto. Devemos salientar que, em estudos anteriores sobre tópico discursivo realizados pela autora, a definição das características da centração eram as mesmas, porém não estavam sob a ótica interacionista. Essa revisão foi necessária visto que a construção do tópico discursivo abrange diversos fatores contextuais, que interagem para a sua formação.

Outra propriedade do tópico discursivo, a organicidade, diz respeito às relações de interdependência entre tópicos que se constituem em dois planos ao mesmo tempo: o hierárquico (vertical) – que leva em consideração a dependência de super ou subordinação em relação a tópicos que se interligam na interlocução, dependendo do grau de afinidade que eles possuem – e o sequencial (linear) – conforme as relações estabelecidas entre os tópicos, que podem ser de adjacência ou interposições de tópicos na interlocução.

O plano sequencial possui duas características: a continuidade e a descontinuidade.

A continuidade se caracteriza por uma relação de adjacência entre dois tópicos, com abertura de um tópico subsequente somente quando o anterior é esgotado. A descontinuidade se caracteriza por uma perturbação da sequencialidade linear, causada ou por uma suspensão definitiva de um tópico, ou pela cisão do tópico, que passa a se apresentar em partes descontínuas.” (JUBRAN *apud* PINHEIRO, 2006, p. 49)

A manutenção tópica se dá pela continuidade do tópico discursivo, ou seja, o assunto do discurso se mantém quando a relação entre os tópicos desencadeados nela possui uma correlação. Quando há um desvio da temática do discurso, ocorre a

descontinuidade, que pode afetar a manutenção tópica de forma definitiva ou apenas provisória. A inserção, fenômeno que constitui a “quebra” do tópico discursivo, pode ocorrer de duas formas: uma ampla, quando um tópico acontece dentro de outro, e uma restrita, quando o primeiro tópico se perde devido ao surgimento de outro.

Neste trabalho, veremos como se dá a continuidade tópica em fóruns de discussão de um ambiente de aprendizagem, observando a relevância de haver a construção de um enunciado motivador pelo professor conteudista e da intervenção pelos tutores. Observaremos também as estratégias mais utilizadas pelos participantes da discussão a fim de que haja a manutenção dos tópicos discursivos propostos por tais fóruns.

### 3. A CONTINUIDADE TÓPICA EM FÓRUNS EDUCACIONAIS

Na educação a distância, as aulas virtuais contam com o recurso do fórum discursivo para auxiliar os professores na tarefa de lecionar. Os alunos são estimulados por um enunciado elaborado pelo professor conteudista e, assim, inicia-se uma discussão sobre o tópico desejado. Do curso de extensão em Formação de Revisores – na modalidade semipresencial – foi analisado o segundo fórum discursivo, no qual foram detectados poucos desvios de tópico.

Para a compreensão do assunto da aula, é de suma importância o foco no tema proposto pelo professor. E para que haja uma continuidade tópica a intervenção do tutor e a construção do enunciado motivador são essenciais.

O fórum analisado apresentava o seguinte enunciado:

Neste fórum, você deve analisar a revisão de um texto e discutir a revisão resolutiva, considerando os limites da autoria na tarefa do revisor. Com base nos arquivos disponibilizados na aula 02, você deve ler o texto original e depois ler o texto revisado e observar

o que foi indicado, quando for o caso, e o que foi sugerido ou acrescentado.

Analise a revisão e discuta no fórum a dimensão da autoria, levando em consideração os questionamentos que seguem e outros que você queira acrescentar.

1. Que aspectos (convenções de escrita, gramaticais, textuais) do texto foram considerados na revisão?
2. Considerando a quantidade de problemas encontrados no texto, apenas uma revisão de forma indicativa resolveria as inadequações?
3. No que diz respeito aos aspectos textuais, a reescrita de trechos de texto o deixou mais adequado e eficiente?
4. Os trechos acrescentados pelo revisor eram necessários ou poderiam ser desconsiderados?
5. As intervenções do revisor mudaram o texto de forma que ele deixou de ter as características do texto original?

O enunciado propõe a análise da revisão indicativa e da revisão resolutiva em dois textos diferentes, e, por fim, questiona a dimensão da autoria na revisão resolutiva. Sendo este o tópico discursivo, ou seja, o assunto a ser abordado e discutido pelos participantes do fórum. A fim de manter/sugerir a organização, o professor conteudista ainda lança questionamentos para nortear o debate virtual. Note que o enunciado não solicita que as perguntas sejam necessariamente respondidas durante a discussão, elas desempenham a função de subtópicos do tópico discursivo.

Veja o exemplo do Aluno 1:

08/07/2011 17:25 Aluno 1

1. A revisão realizada no texto considerou tanto os aspectos formais quanto textuais, dando igual peso às duas etapas, com uso de correção gramatical, deslocamentos, alterações e acréscimos de trechos.
2. No caso do texto em questão, fez-se necessário a revisão resolutiva, visto que não havia apenas erros gramaticais, ortográficos ou de grafia, como também erros estruturais que prejudicavam a fluência e a compreensão do texto e que não eram adequados ao seu fim informacional.

Alguns optam por responder de maneira pontual a cada um dos questionamentos propostos no enunciado (Aluno 1).

Agora, veja o exemplo do Aluno 2:

09/07/2011 11:18 Aluno 2

Na revisão que nos pediram para analisar, percebo que não houve exageradamente uma invasão na autoria, porque o texto apresentava problemas e eles precisavam ser resolvidos. Quando o revisor parafraseia as ideias do autor e muda o texto, ele está tentando sanar um problema, já que o autor não conseguiu expressar bem suas ideias, mas a estrutura global do texto não fica tão distante da original. Isso é uma escolha do autor e o bom revisor tenta preservar. Enfim, com o uso das paráfrases, a ideia original permanece, mas a Estilística do autor muitas vezes fica comprometida e é aí que está o problema em discussão. Se o estilo é algo de cada um, é próprio, será que dá para "lapidar" o texto do outro sem ferir seu estilo? Eu acho pouco provável.

Outros escolhem discorrer sobre o assunto de forma geral, respondendo às perguntas, mas dentro de uma só composição (Aluno 2).

A discussão no fórum não segue uma sequência temporal, isto é, as contribuições, via de regra, não acontecem cronologicamente e os participantes têm a liberdade de comentar as interações que mais lhe interessam, o que não pressupõe uma ordem temporal (SCAVAZZA, 2010). Essa questão temporal, portanto, contribui para que ocorram eventuais descontinuidades tópicas e é nesse momento que o professor tutor contribui positivamente para que a discussão permaneça no viés desejado. Observemos o exemplo de uma tentativa de manter um dos subtópicos realizada pelo tutor:

08/07/2011 17:58 Aluno 3

Nesta aula, de novo, pude fazer um confronto com o que já experimentei na minha atuação profissional. Na agência em que estagiei, passamos obrigatoriamente pelos dois tipos de revisores: o revisor-autor e o revisor-leitor. Realizamos a etapa de confeccionar o texto usar de recursividade para melhorá-lo e, após isso, entregamos nosso trabalho para que o outro revise. Acreditamos que, muitas vezes, enquanto autores, deixamos escapar certos aspectos formais-textuais por estarmos "cegos" com nosso próprio trabalho. Daí a importância da revisão do outro. O olhar do outro pode ajudar a ver coisas que nós próprios não enxergamos e, conseqüentemente, apontar um caminho para tornar o texto mais adequado.

08/07/2011 20:48 Tutor

concordo com seu ponto de vista, mas tenha cuidado para não confundir o termo "o outro" do seu comentário com o termo "o outro" abordado na perspectiva sociointeracionista, que neste caso é a quem se destina o texto, ou seja, um leitor específico ou público-alvo.

É possível observar que o tutor desempenha o papel de fazer a retomada do assunto, orientar a discussão para que não haja mal entendidos e para que o tópico do fórum seja mantido. Além dessa função, o tutor ainda alerta e incentiva os alunos como podemos perceber, respectivamente, nos exemplos que se seguem:

07/07/2011 22:23 Tutor

É importante que neste fórum os alunos observem o comando para que não haja divagações quanto ao tema proposto. No caso de outras dúvidas, comentem no fórum livre. É imprescindível a participação de todos.

07/07/2011 13:17 Tutor

O fórum da aula 2 já está aberto a discussões e dúvidas. Só lembrando que as tarefas da aula dois são mais extensas e trabalhosas que as tarefas da aula 1. Então não deixem para a última hora, assim as dúvidas que surgirem não poder ser tiradas antes da entrega do portfólio.

Os interlocutores utilizam estratégias textuais para manter a continuidade e para uma melhor orientação. As estratégias que mais ocorreram no fórum analisado foram a *repetição* e a *paráfrase*. A reformulação textual contribui para uma melhor compreensão do assunto trabalhado. Observe, no exemplo, a utilização dessas estratégias:

10/07/2011 11:20 Aluno 1

Acho que aí é que entra a questão do acordo de trabalho citado no item 3 da aula 2. É importante que tudo fique esclarecido entre o autor e o revisor para saber que alterações no texto podem ser feitas e até onde podem ser feitas. E claro, cabe ao revisor experiente conhecer esses limites autorais para fazer um trabalho que satisfaça todas as partes envolvidas.

Aluno 2 11/07/2011 12:19

É, o acordo entre autor/cliente e revisor é algo realmente fundamental à atividade de um revisor profissional. Antes mesmo de iniciar a revisão, os objetivos pretendidos pelo cliente devem ser claramente explicitados e o revisor deve estar ciente do que é papel dele naquela revisão, especificamente. Afinal, o acordo, dependendo do tipo de revisão pretendida, é bastante variável. E ao revisor, como a qualquer outro profissional, cabe o bom senso. Um trabalho feito com ética com certeza tem muito mais credibilidade.

No comentário do aluno 2, podemos observar a presença do verbo *ser* como uma pista léxica de que o que se segue concorda com o comentário do aluno 1. O aluno 2 reitera a colocação do aluno 1 utilizando outras palavras, realizando assim uma das estratégias mais recorrente no fórum da aula 2 do Curso de Formação de Revisores, a *paráfrase*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fórum educacional é uma ferramenta bastante relevante para o aprendizado virtual. Assim como os debates presenciais em sala de aula, o fórum desempenha o papel de desenvolver um tópico discursivo e esgotá-lo.

Os gêneros que possuem características orais têm maiores pretensões a caminharem pelas estradas da descontinuidade tópica; é o caso tanto do debate

quanto do fórum discursivo. O fórum, embora um gênero escrito, possui características orais e é fundamental a utilização de estratégias para que a discussão que será mantida nessa ferramenta do ensino a distância mantenha a continuidade e cumpra com seu objetivo de esgotar um determinado tópico discursivo.

A primeira orientação que é dada aos alunos que participarão do fórum é o enunciado motivador. Esse enunciado traz a responsabilidade de direcionar a discussão e de fornecer informações que diminuam ao máximo as possibilidades de ocorrer descontinuidade tópica durante o desenvolvimento do tema proposto pelo professor conteudista.

Dado esse primeiro passo rumo à continuidade tópica, entra o papel do tutor. Iniciada a discussão do tema sugerido pelo enunciado motivador, é a vez do tutor intervir, quando necessário, em prol de manter as postagens dos alunos participantes no viés almejado pelo professor conteudista. Sendo assim, o enunciado motivador busca a continuidade tópica

antes de a discussão ser iniciada e o tutor intervém concomitante às postagens dos alunos. Enunciado motivador e a participação do tutor desempenham, portanto, funções essenciais dentro do fórum educacional, pois são responsáveis por manter ou não a continuidade tópica e, assim, corroboram para o esgotamento do tópico discursivo.

Para que a direção do debate siga o caminho desejado, os participantes utilizam de estratégias textuais. A análise das postagens do fórum da aula 2 do Curso de Formação de Revisores nos mostra os artifícios mais utilizados tanto pelos alunos quanto pelos tutores: a repetição e a paráfrase.

A presença da descontinuidade conduz a discussão para o não esgotamento do tópico posto em questão. Dessa maneira, o professor conteudista não tem o seu objetivo, que é discutir uma parte do conteúdo, atingido, o que, por sua vez, pode acabar por prejudicar a compreensão do conteúdo por parte dos alunos. Isto é, o tópico discursivo não sendo esgotado, a aprendizagem fica comprometida.

## Referências

- KOCH, I. G; PENNA, A. A. **Construção/reconstrução de objetos-de-discurso**: manutenção tópica e progresso textual. In: Cadernos de estudos linguísticos: o tópico discursivo. Campinas: UNICAMP, 2006.
- JUBRAN, C. C. **Revisitando a noção de tópico discursivo**. In: Cadernos de estudos linguísticos: o tópico discursivo. Campinas: UNICAMP, 2006.
- PINHEIRO, Clemilton Lopes. **Estratégias textuais-interativas**: a articulação tópica. Maceió: EDUFAL, 2005.
- SCAVAZZA, Carolina. **Gêneros discursivos emergentes**: o fórum discursivo. São Paulo: Universidade de Taubaté, 2010.