



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LINGUÍSTICA

GEÍSA DE FREITAS MENEZES

**CIBERESPAÇO, CIBERCULTURA E FORMAÇÃO DE JOVENS LEITORES:
DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

João Pessoa
2022

GEÍSA DE FREITAS MENEZES

CIBERESPAÇO, CIBERCULTURA E FORMAÇÃO DE JOVENS LEITORES: DESAFIOS
E ESTRATÉGIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal da Paraíba, como pré-requisito para obtenção do título de Licenciada em Letras Português, sob orientação da Profa. Dra. Edjane Gomes de Assis.

João Pessoa
2022

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M543c Menezes, Geísa de Freitas.

Ciberespaço, Cibercultura e formação de jovens
leitores : desafios e estratégias na educação básica. /
Geísa de Freitas Menezes. - João Pessoa, 2022.
48f. : il.

Orientadora: Edjane Gomes de Assis.
Monografia (Graduação) - Universidade Federal da
Paraíba/Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
2022.

1. Ciberespaço. 2. Formação de leitor. 3. Educação
básica. I. Assis, Edjane Gomes de. II. Título.

UFPB/CCHLA

CDU 37:004

GEÍSA DE FREITAS MENEZES

CIBERESPAÇO, CIBERCULTURA E FORMAÇÃO DE JOVENS LEITORES:
DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Federal da Paraíba, como pré-requisito para obtenção do título de Licenciada em Letras Português, sob orientação da Profa. Dra. Edjane Gomes de Assis.

Aprovado em: 17 / 06 / 2022

Banca Examinadora

Profa. Dra. Edjane Gomes de Assis (Orientadora/UFPB)

Prof. Dr. Pedro Farias Francelino (Examinador/ UFPB)

Prof. Dr. Leonardo Gueiros da Silva (Examinador/UFPB)

Profa. Dra. Eliana Esrael Vasconcelos (Suplente)

João Pessoa
2022

Dedico, com todo o meu coração, este trabalho
àqueles a quem serei eternamente grata:
À Deus e à minha família!

“O futuro já está aqui, só não está igualmente distribuído”.

William Gibson.

RESUMO

De natureza qualitativa interpretativa nosso trabalho buscou promover uma reflexão sobre os desafios e estratégias de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa por meio de plataformas como o Google Meet, Canva, Whatsapp e Youtube, compreendendo, assim, o fenômeno da cibercultura e as possibilidades do ciberespaço, sobretudo no contexto da pandemia. Com base nos documentos oficiais que orientam as ações pedagógicas no Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Base Nacional Curricular Comum e artigos das Leis da Constituição, bem como mediante contribuições de teóricos como Lévy (1999), Kellner (2001), Soares (2005), Antunes (2009), Deitel *et al* (2003), Coscarelli (2018), Castells (2004), entre outros, buscamos observar de que maneira os jovens leitores estão inseridos nesse contexto contemporâneo e as possíveis implicações em salas de aula. Deste modo, o trabalho reflete sobre o uso de plataformas digitais em contextos não escolares e escolares e compartilha também experiências vivenciadas no ensino remoto de Língua Portuguesa, desenvolvidos pelo Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal da Paraíba na E.E.E.F Prof^a Maria Geny de Sousa Timóteo, no município de João Pessoa. Assim, pretendemos responder a seguinte questão-problema: Diante da pandemia, que nos obrigou a vivenciar o ensino remoto, o que fazer agora que as novas tecnologias e suas plataformas digitais são a única forma de garantir a continuidade das aulas? Para tanto, propomos discutir sobre práticas de leituras possíveis em ambientes digitais, e de que maneira tais práticas podem ser construídas nas aulas de Língua Portuguesa com vista ao processo de inclusão digital. Diante disto, nosso estudo mostrou que mesmo ainda carecendo de políticas públicas democráticas, a conexão em rede parece ser cada vez mais necessária e urgente para além do ensino remoto.

Palavras-chave: Ciberespaço. Formação do leitor. Educação básica.

ABSTRACT

Of an interpretive qualitative nature, our work sought to promote a reflection on the challenges and strategies of teaching-learning of Portuguese language through platforms such as Google Meet, Canva, Whatsapp and Youtube, thus understanding the phenomenon of cyberculture and the possibilities of cyberspace, especially in the context of the pandemic. Based on the official documents that guide pedagogical actions in Brazil, such as the National Curriculum Parameters, the Common National Curriculum Base and articles of the Laws of the Constitution, as well as through contributions from theorists such as Lévy (1999), Kellner (2001), Soares (2005), Antunes (2009), Deitel et al (2003), Coscarelli (2018), Castells (2004), among others, we seek to observe how young readers are inserted in this contemporary context and the possible implications in classrooms. Thus, the work reflects on the use of digital platforms in non-school and school contexts and also shares experiences experienced in the remote teaching of Portuguese language, developed by the Pedagogical Residency Program of the Federal University of Paraíba in E.E.E.F Prof^a Maria Geny de Sousa Timóteo, in the municipality of João Pessoa. Thus, we intend to answer the following problem-question: In the face of the pandemic, which forced us to experience remote teaching, what to do now that new technologies and their digital platforms are the only way to ensure the continuity of classes? To this end, we propose to discuss about possible reading practices in digital environments, and how such practices can be built in Portuguese language classes with a view to the digital inclusion process. In view of this, our study showed that even though there is still a lack of democratic public policies, networking seems to be increasingly necessary and urgent beyond remote education.

Keywords: Cyberspace. Reader training. Basic education.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter, em sua infinita graça, me sustentado e me capacitado para que eu pudesse chegar até aqui. O único que verdadeira e completamente me compreende, conhece os meus mais profundos desejos e, também, as minhas maiores limitações. Obrigada, Deus, por me ajudar a organizar, dia após dia, essa bagunça que eu sou.

À minha mãe, Geane, por ser exatamente quem ela é. Por tudo o que fez e ainda faz pelos seus quatro filhos. Pelo exemplo de mulher inteligente, forte e independente. Obrigada, mãe, por ser o meu amparo, o meu afeto, a minha família; e por me inspirar a ser uma pessoa melhor. A vida não seria a mesma sem a pessoa e profissional que você é.

Ao meu pai, Clodomiro, por todos os conselhos e incentivos para que eu investisse nos meus estudos e por todo o suporte que me deu condições de alcançar os meus objetivos. Obrigada, pai, por ser meu incentivador e por sempre fazer o que está ao seu alcance para me ajudar.

Aos meus irmãos: Gisele, Gian e Gelvani, pelas brincadeiras que fizeram da minha infância uma lembrança afetuosa. Obrigada, irmãos, pela vivência diária que, entre brigas e brincadeiras, faz de nós uma verdadeira família e de mim uma pessoa mais feliz.

Ao clubinho mais incrível da universidade, por ter sido um ponto de alívio em meio ao caos das semanas de provas, dos trabalhos acadêmicos, projetos e de outras tantas demandas. Obrigada, amigos: Alice, Rafaela, Denize, Jonatan e Thainá; com vocês a rotina se tornou mais leve e divertida.

À minha orientadora, a Profa. Dra. Edjane Gomes de Assis, por ter sido tão solícita e dedicada ao longo do desenvolvimento deste trabalho. Obrigada, Edjane, por sua sensibilidade e comprometimento.

Ao Programa de Iniciação à Docência – PIBID e ao Programa de Residência Pedagógica – RP da Universidade Federal da Paraíba, que integram a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação – MEC, por contribuírem tão significativamente para a construção da minha prática docente e me guiar nos meus primeiros passos.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Infográfico IBGE 2018/2019.....	28
Figura 2 – Pesquisa Contínua IBGE 2018/2019.	29
Figura 3 – Página do slide utilizado na experiência compartilhada.....	36
Figura 4 – Print da aula realizada pelo Google Meet.....	37
Figura 5 – Print da introdução dos vídeos produzidos.....	38
Figura 6 – Print do vídeo produzido e compartilhado no Youtube.....	39
Figura 7 – “Cartaz” virtual para divulgação de oficina	41
Figura 8 – Página do slide utilizado na oficina.....	41

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1: LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR: DO MECANICISMO À ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS	14
1.1. PROCESSOS DE TRANSFORMAÇÃO AO LONGO DO TEMPO	14
1.2 AS NECESSÁRIAS RUPTURAS E SUA ARTICULAÇÃO COM O ENSINO	16
CAPÍTULO 2: A ERA TECNOLÓGICA: ESPAÇO DE SUBJETIVIDADES	21
2.1. PROCESSO DE REVOLUÇÃO E O COMPORTAMENTO HUMANO EM VIRTUDE DAS EXPERIÊNCIAS TECNOLÓGICAS	21
2.2. O CONTEXTO PANDÊMICO EM DECORRÊNCIA DA COVID-19: ENSINO REMOTO E LETRAMENTO DIGITAL	30
CAPÍTULO 3: CIBERESPAÇO E CIBERCULTURA: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	33
3.1 DEFINIÇÃO DOS CONCEITOS: EXERCITANDO AS POTENCIALIDADES	33
3.2. PROPOSTAS METODOLÓGICAS: EXPERIÊNCIAS EM CONTEXTO DE PANDEMIA	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
REFERÊNCIAS.....	47

INTRODUÇÃO

Termos como *letramento digital*, *multimodalidade*, *hipertextualidade* e *gêneros digitais* já não são exatamente uma novidade no meio acadêmico-científico. Muito tem se discutido acerca das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) e sobre a utilização desses recursos no processo de ensino e aprendizagem, devido à ampla adesão por pessoas de diferentes classes sociais, nativas e imigrantes digitais, e ao constante surgimento e crescimento de novas plataformas digitais, resultando em grandes transformações nos modos de pensar e agir na sociedade.

Ao final de 2019, um contexto completamente novo e uma mudança drástica caminhavam em direção à população mundial – a pandemia da Covid-19. No início de 2020, no auge da pandemia, responsável por tamanha reviravolta em todos os âmbitos da sociedade, o Ministério da Saúde declara situação de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, resultando, conseqüentemente, em medidas preventivas e de combate à disseminação do vírus. Dentre tais medidas temos o ensino remoto obrigatório.

Foi diante dessa obrigatoriedade, em uma realidade de pandemia e necessidade de distanciamento social, que as práticas de ensino se restringiram ao universo *online*, ao ciberespaço, com interações somente virtuais, no intuito de conter o avanço do contágio.

Assim, plataformas digitais como o *Google Meet*, *Google Classroom*, *Zoom*, *Whatsapp*, *Telegram*, entre outras, tornaram possível a volta ao trabalho, reunindo os indivíduos em salas virtuais e grupos de mensagens, possibilitando, também, o acesso a serviços essenciais, e, ainda mais, às aulas. Novas possibilidades surgiram e também novos desafios.

Para atender a urgente demanda dos cidadãos através da tecnologia, as pesquisas acerca desta temática não se esgotam em si mesmas, pois, inúmeras são as possibilidades e questões que se põem à nossa frente quando se tratam dos avanços tecnológicos e suas implicações na relação entre homem e tecnologia.

Tendo em vista que a internet e suas tecnologias, hoje em dia, são partes essenciais no cotidiano da grande maioria da população nos mais diversos contextos, formais e informais, e que há inúmeras pesquisas voltadas para essa realidade contemporânea, é de se esperar que a escola acompanhe inovações que atendam uma sociedade cada vez mais acelerada, com praticamente tudo a um clique de distância. Contudo, ainda faltam políticas públicas que assegurem sua acessibilidade de modo igualitário e democrático.

As vivências da prática docente durante o regime de aulas não presenciais contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho, pois, no auge do contexto pandêmico brasileiro e com

a urgência do retorno às aulas, nos deparamos com a seguinte problemática: o que fazer agora que as novas tecnologias e suas plataformas digitais são a única forma de garantir a continuidade das aulas?

O objetivo deste trabalho é, portanto, refletir sobre os desafios e estratégias de leitura e formação do leitor por meios digitais, partindo das práticas docentes realizadas durante as aulas remotas, em virtude da Covid-19.

Sob essa perspectiva, consideramos como objetivos específicos:

- Compreender o impacto e a funcionalidade da tecnologia na sociedade contemporânea, sobretudo, no contexto pandêmico;
- Compartilhar atividades desenvolvidas virtualmente no Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal da Paraíba com o subprojeto de Língua Portuguesa;
- Refletir sobre os conceitos de ciberespaço e cibercultura, tal como sobre as práticas de leitura possíveis por meio destes;
- Discutir sobre as políticas públicas necessárias para a democratização dos recursostecnológicos e da internet em ambientes escolares e não escolares.

Nessa busca por propostas didático-pedagógicas possíveis, nossa experiência no Programa de Residência Pedagógica – RP da Universidade Federal da Paraíba Campus I, podem ser agregadas a essa discussão no sentido de promover reflexões importantes sobre as metodologias digitais utilizadas em turmas de 7º ano da E.E.E.F. Profª Maria Geny de Sousa Timóteo, no município de João Pessoa. Para tanto, foram utilizadas no processo de ensino-aprendizagem, plataformas virtuais como o Google Meet, Canva, Youtube e Whatsapp e outros recursos tecnológicos como vídeos e slides.

Nosso trabalho está fundamentado nos documentos oficiais que orientam as práticas pedagógicas no Brasil, tais como: BNCC, PCN, e em diálogo com importantes contribuições teóricas de Lévy (1999) e Kellner (2001), que refletem sobre ciberespaço e cibercultura; Soares (2005) e Antunes (2009) em seus estudos sobre texto, leitura e ensino; Deitel *et al* (2003) que trazem discussões acerca da Internet e sua origem; entre outros autores que fortaleceram as reflexões aqui propostas.

Como sistematização dividimos o trabalho em três capítulos: No primeiro capítulo, “Leitura e Formação do leitor: do mecanicismo à atribuição de sentidos”, destacamos que as

práticas de leitura passaram por longos períodos de transformação, com concepções concebidas sob influência sociocultural e histórica.

Dando continuidade, no segundo capítulo, “A era tecnológica: espaço de subjetividades”, abordamos o cenário tecnológico em que a sociedade está cada vez mais inserida, discutimos sobre as profundas transformações que vêm ocorrendo social, política e culturalmente, moldando as interações humanas em virtude da tecnologia.

E no terceiro capítulo, “Ciberespaço e cibercultura: propostas metodológicas” discutimos sobre os conceitos de ciberespaço e cibercultura, discorrendo sobre a potencialidade das plataformas digitais como estratégias para novas práticas de leitura e destacando o papel do professor como mediador no processo de ensino e aprendizagem virtual. Para fortalecer nossa discussão sobre a relevância e a potencialidade da tecnologia, apresentamos neste capítulo, algumas experiências vivenciadas no Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal da Paraíba Campus I, com o subprojeto de Língua Portuguesa.

Por fim, mediante tais discussões, entendemos que é necessário investigar esses ambientes digitais e refletir sobre o que podemos considerar como espaços de leitura e escrita. Portanto, é urgente e necessário considerar a importância do ciberespaço como um ambiente que permite novas possibilidades de leitura, no sentido de adquirir novos saberes e compartilhá-los tanto de forma virtual como presencial.

CAPÍTULO 1:
LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR:
DO MECANICISMO À ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS

A leitura, ao longo da história da humanidade, passou por diversas transformações, promovendo uma reflexão de como a sociedade atuou em contextos político, social e cultural em cada época. A leitura antecedeu o surgimento dos primeiros escritos, pois consideramos a leitura da realidade à nossa volta, na busca de novas descobertas que contribuem com conhecimentos necessários para o nosso desenvolvimento; no entanto, a leitura – do código – como prática surgiu somente após a invenção e evolução da escrita, portanto, é importante percebermos sua natureza social, e, com isso, pensarmos nas dimensões sociais em que o ato de ler está inserido.

1.1 Processos de transformação ao longo do tempo

Se ler não é inato ao ser humano, mas sim uma habilidade construída, é necessário que cada indivíduo tenha acesso ao processo de alfabetização e letramento (SOARES, 2005), geralmente mediado por professores no ambiente escolar. No entanto, até alcançarmos o ponto da história em que o processo de ensino e aprendizagem da leitura se dá em ambientes destinados propriamente à educação, de maneira acessível a todas as camadas sociais – acesso à educação assegurado por lei –, percorremos um longo caminho.

Ao longo do tempo, é possível apontar períodos de revoluções da leitura que, para Chartier (2001), são múltiplas. Uma dessas revoluções consiste no longo processo de mudança nas práticas de leitura, resultado de um número crescente de leitores que deixaram para trás a leitura restrita apenas à oralidade, desenvolvendo e praticando a leitura silenciosa.

É possível afirmar, então, que houve duas maneiras predominantes de se praticar a leitura ao longo da história: oral e silenciosamente. Em sociedades mais antigas era comum, por exemplo, a leitura em voz alta em espaços públicos, para um amontoado de ouvintes, muitas vezes realizada por pessoas que eram detentoras de poder político ou religioso – com acesso à educação da época – e, conseqüentemente, detentoras de influência sobre o povo que, em contrapartida, não sabia ler ou escrever.

Muitas vezes, a leitura destinava-se ao ensino religioso e à propagação de ideais da época. Tendo isso em vista, Nunes (2007), com suas contribuições acerca desse tipo de prática social da leitura na Idade Média, afirma:

Essa prática só era permitida e estimulada quando a serviço da fé. Qualquer desvio ou suspeita de desvio era severamente punido. Esse controle mais rigoroso produziu consequências, dentre as quais sobressai o reforço da prática social da leitura em voz alta, com o que se assegurava que o leitor não se entregasse a interpretações ou devaneios pecaminosos. (NUNES, 2007, p. 159).

Nessa perspectiva relatada por Nunes (2007), a leitura em voz alta tinha como finalidade, dentre outras, o controle sobre o leitor – que nessa configuração de leitura oral, era um leitor com acesso ao conteúdo do texto somente por meio do ouvir –, apreendendo o texto a partir do que o outro verbalizava – este, podendo ser fiel ou não às palavras do autor.

Visto que o leitor/ouvinte não tinha acesso ao texto em seu suporte, na íntegra, não dominava as habilidades da leitura e da escrita, tampouco era instigado a refletir criticamente, podemos concluir que tal prática de leitura se dava de maneira completamente limitada e sem desenvolver o conhecimento necessário para compreensão de textos.

Segundo Ayala (2015) a leitura requer também um conhecimento básico para ler e buscar informações, reconhecendo os elementos principais do texto e suas ideias. Nesse sentido, é necessário entender como o suporte daquele texto deve ser manuseado, desvendado, assim como perceber e compreender as particularidades dos textos veiculados e, nesse processo de descoberta, produzir sentidos. Sem o contato direto entre o leitor e o texto, torna-se difícil alcançar essa interação que a leitura pode proporcionar.

Neste aspecto, observamos que a prática social da leitura nas sociedades antigas quase sempre esteve restrita a uma pequena parcela da população, a parcela elitizada. Em contextos onde a leitura em voz alta era realizada como entretenimento – em reuniões de família, amigos, moradores –, a entonação de voz e o ritmo eram marcantes, e, para tanto, Barbosa (1991 *apud* LINDGREN, 2016) afirma:

O indivíduo versado na prática da oratória dava vida à leitura não somente agradando aos ouvintes, mas tornando-os leitores por meio de sua voz. Em situações de sociabilidade, essa leitura servia para reuniões de família e moradores em um clima agradável e de fraternidade. (BARBOSA, 1991, *apud* LINDGREN, 2016, p. 47).

Portanto, para realizar a leitura oral nesse contexto se fazia necessário ser versado na prática da oratória, como relata Barbosa (1991), habilidade dominada, em geral, por um público mais erudito. As bibliotecas públicas, por exemplo, ao decorrer da história da humanidade passaram por processos de democratização, no entanto, durante muito tempo foram espaços geralmente ocupados pela parcela intelectualizada da sociedade.

A prática da leitura, para grande parte da população que não pertencia às classes mais privilegiadas, se limitava às experiências de ouvir o texto, apenas por meio do outro, do

indivíduo versado da oratória. Cavallo e Chartier (1998), no que diz respeito aos estudos de Bernard Knox (1968), afirmam que “há relatos numa época muito antiga de uma leitura silenciosa” (CAVALLO; CHARTIER, 1998, apud VIEIRA; GONÇALVES, 2017, p. 3). Os autores (1998) registram que:

Os primeiros testemunhos de Eurípedes e de Aristófanes referentes a uma leitura silenciosa remetem ao final do século V a.C., e dizem respeito a objetos diferentes do livro (uma mensagem sobre uma tabuinha e a resposta de um oráculo). (CAVALLO; CHARTIER, 1998, apud VIEIRA; GONÇALVES, 2017, p. 3).

Portanto, apesar de essa leitura silenciosa registrada não ser de livros, Cavallo e Chartier (1998) acrescentam que “é preciso indagar se nessa mesma época, em algumas situações, não se praticava também uma leitura silenciosa do livro” (*apud* VIEIRA; GONÇALVES, 2017, p. 3).

Ainda que em períodos da história a leitura silenciosa já fosse praticada por alguns indivíduos – seja por meio de livros ou de mensagens deixadas em outros suportes disponíveis – consideramos aqui a predominância de uma leitura sobre a outra – no caso a predominância da leitura em voz alta sobre a leitura silenciosa – até o final da Idade Média. No século XIV, as práticas de leitura silenciosa já se faziam presentes de maneira mais abrangente.

1.2 As necessárias rupturas e sua articulação com o ensino

A ruptura dessa prática de leitura em voz alta foi um marco muito importante, mas que ocorreu aos poucos, em uma transição durante a longa Idade Média, trazendo uma nova perspectiva e uma nova forma de interação entre o texto e o leitor. Com essa nova modalidade de leitura, o leitor pode experimentar uma leitura secreta, em uma relação de mais intimidade com o texto, desenvolvendo sua capacidade de construir sentidos também por conta própria. Lindgren (2016) traz a seguinte informação:

[...] não data senão dos séculos XIII e XIV. É nesse momento que entre os leitores aumenta o número de pessoas que podem ler sem “ruminar”, isto é, ler para si mesmas a fim de compreender o texto. Os regulamentos reconhecem esta nova norma e a impõem àqueles que não teriam ainda interiorizado essa prática da leitura silenciosa. (LINDGREN, 2016, p. 50).

Se antes a oralidade expressava-se predominantemente na sociedade, no que se refere ao âmbito da leitura, é em meados dos séculos XIII e XIV que a modalidade silenciosa vem para consolidar-se como uma “nova” prática de leitura, possibilitando um contato mais próximo entre o leitor e o texto e uma maior liberdade para alcançar suas próprias

compreensões. Sobre essa proximidade entre os leitores adeptos da modalidade silenciosa como objeto de leitura, Lindgren (2016) acrescenta:

Este estreitamento entre as pessoas e o objeto de leitura tornou-se um perigo à sociedade, sendo o principal motivo de preocupação os indivíduos de meios populares e as mulheres. Houve quem se inquietasse sobre a perda do domínio sobre esses indivíduos, uma vez que, em determinado momento, houvesse quem lhes servisse de “aios”, tornando-os “leitores” por meio de suas vozes. A inquietude, portanto, seria em torno da suposta liberdade adquirida por esses “novos leitores” como consequência do ato de ler solitário. Sendo assim, como evitar às mentes os pensamentos fantasiosos, as imaginações e as ideias frívolas? (LINGREN, 2016, p. 51-52).

Era de se esperar que houvesse tal inquietação por parte da camada mais elevada, composta pelos eruditos, líderes políticos e religiosos, antes detentores do conhecimento e do poder que os livros os ofereciam. Já não exerceriam mais controle sobre os meios populares e mais vulneráveis a suas influências. Com a liberdade que os momentos de leitura adquiriram, por meio de uma leitura individual e visual, esses “novos leitores” tinham a possibilidade de realizá-la com autonomia e de maneira reflexiva, no secreto de suas mentes.

Ao passo em que o aumento da produção de impressos ia se intensificando – impressos como romances, jornais etc. –, a leitura silenciosa se consolidava na sociedade. É importante mencionar, também, que os sistemas públicos de ensino, ao se expandirem no século XIX, contribuíram para a formação de um “novo” público leitor, pronto para consumir as crescentes produções impressas, adeptos da nova modalidade de leitura silenciosa.

É necessário ressaltarmos que, como já esclarecido neste capítulo, há relatos de leitura silenciosa muito antes desta se tornar tão socialmente aceita, o que significa que ao longo da história, houve uma coexistência entre as leituras oral e silenciosa, ainda que uma seja mais praticada pelas sociedades de cada época em comparação à outra.

É preciso considerarmos, dentre outros fatores, a dificuldade de circulação e divulgação de obras em períodos da história passados, tendo em vista que os impressos tiveram seu processo de surgimento e evolução na história, sendo assim, por muito tempo, a oralidade a forma mais viável – e por que não mais rápida? – de se propagar aquilo que era pretendido, alcançando também as camadas iletradas da sociedade.

Dessa forma, também é preciso considerarmos os muitos fatores socioculturais que contribuíram para a transição da leitura em voz alta para a leitura em silêncio. Como já abordado, fatores como a expansão dos sistemas públicos de ensino e o aumento de produções impressas foram de suma importância para moldar um “novo” público leitor e uma outra

maneira de ler. Ao surgirem novas demandas é natural que surjam, também, novos comportamentos em resposta aos estímulos da sociedade.

A partir do olhar sobre essas duas maneiras predominantes de se realizar as práticas de leitura, com considerações relevantes sobre o ato de ler em alguns períodos da história – ainda que sem tanto detalhamento acerca de fatos históricos ou uma abordagem em devida ordem cronológica –, é possível refletirmos a respeito da natureza social da leitura e da escrita. Muitos são os aspectos da vida em sociedade que influenciam o modo como compreendemos e exercemos o ato de ler.

Avançando no tempo para compreendermos as práticas de leitura hoje, podemos afirmar que já são amplas as discussões acerca do ensino de língua no meio acadêmico-científico, consolida-se a ideia de que um texto não é somente um objeto linguístico, formado por um conjunto de regras gramaticais e lexicais, mas também se constitui na interação verbal, promovendo sentidos.

Desse modo, cada indivíduo que, aqui colocamos no lugar de aluno de uma instituição de ensino, participante do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, deve ser capaz de apreender os sentidos propostos no texto, tal como de produzir seus próprios sentidos e estabelecer relações diante da realidade para além dos muros da escola.

Sobre este aspecto, Irlandé Antunes (2009), discorrendo sobre questões como intencionalidade e aceitabilidade¹, aborda uma interação entre os sujeitos participantes da atividade verbal que é, necessariamente, uma atividade textual. Sob essa perspectiva, a intencionalidade do interlocutor em fazer o seu parceiro, o outro sujeito participante da atividade verbal-textual, processar os sentidos e intenções expressos no texto relaciona-se diretamente com a aceitabilidade do outro em analisar, compreender e refletir a respeito do que foi dito ou lido.

Nesse sentido, a atividade textual funciona com uma cooperação mútua, culminando na compreensão dos sentidos. Essa ideia de um texto constituído por intenções, propósito e, sobretudo, interação, vai de encontro às práticas de ensino que limitam o texto a um mero objeto de análise linguística, ainda que as regras gramaticais sejam legítimas. Pensando nisso, temos o seguinte apontamento:

O ensino da produção e da compreensão da atividade textual ganharia maior relevância e se tornaria mais produtivo se o professor ultrapassasse a abordagem puramente linguística que, de forma geral, tem caracterizado esse ensino. Os parâmetros de uma língua que basta a si mesma, demasiadamente abstrata – e, por vezes, inteiramente descontextualizada – parecem estar na base de uma ineficiência do ensino, a qual tem sido, por muitos meios, atestada e denunciada. (ANTUNES, 2009, p. 76).

¹ Antunes (2009) entende intencionalidade como a predisposição do falante de participar de uma atividade verbal de maneira coesa, interpretável, cooperando para que aquilo que está sendo expressado possa ser compreendido, de maneira a captar os sentidos e intenções propostos. A aceitabilidade, para a autora, é a outra face da moeda: a capacidade, a predisposição do outro em perceber os sentidos, as intenções, e compreendê-los.

Dessa maneira, é possível afirmar que a abordagem com enfoque unicamente no aspecto linguístico do texto anula quaisquer possibilidades de interações entre autor e leitor, texto e contexto, ficção e realidade, reflexão e transformação. Ainda que, atualmente, as nossas pesquisas reafirmem o que, há tempos, vem sendo discutido e investigado, contrariando uma prática de ensino reducionista da língua, dentro das salas de aula ainda se realizam leituras rasas e textos lidos sob pretexto para o ensino da gramática. É preciso, portanto:

[...] conduzir o aluno até a percepção de que quando se está lendo um texto (um texto e não frases soltas!) se está também apanhando as estratégias de produção ou as regras particulares da produção desse texto. Ler seria fazer o caminho de volta à origem do texto, à geração do texto. Na verdade, ler, nessa prática, seria também um trabalho de produção. Do professor e do aluno. Deixava este de ser o objeto constante do quase mórbido controle do professor, “ouvinte” da leitura – decodificação do aluno que, por se saber “avaliado” desvia-se do significado do que está escrito e não há leitura, afinal. (ANTUNES, 1988, p. 55).

Compreende-se, portanto, que o processo de interação que o texto possibilita, quando conduzido de maneira a articular o conhecimento sobre o autor, o contexto sociocultural de produção do texto e os demais aspectos que contribuem para a atribuição de sentidos, compreende um trabalho de produção em conjunto. O aluno não exerceria um papel passivo de quem somente recebe uma enxurrada de regras gramaticais, palavras soltas e descontextualizadas. Assumiria, ao lado do professor, seu condutor, o papel ativo de participante no processo de produção do conhecimento.

A leitura, que por muitas vezes, ainda é realizada com o intuito de praticar a oralidade, interpretação – limitada à decodificação do texto – e, sobretudo, a gramática da Língua Portuguesa, não contempla a concepção interacional de língua, nem os inúmeros fatores que influenciam os efeitos de sentido de um texto, tampouco a capacidade de transformação na sociedade por meio de uma leitura crítica, porque, afinal, “Ler não é apenas passar os olhos por algo escrito, não é fazer a versão oral de um escrito” (FOUCAMBERT, 1994, p. 5).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018, p. 69) abrange, no Eixo da Leitura do Ensino Fundamental “as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação”, como orientação para a prática docente durante a mediação de uma leitura reflexiva e crítica. Ainda segundo o documento oficial, a leitura deve:

Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc. (BRASIL, 2018, p. 72).

Vemos, assim, que as práticas de leitura devem ser mediadas pelo professor de maneira contextualizada, estabelecendo relações entre os vários aspectos e elementos que compõem o texto, contribuindo para o desenvolvimento do repertório linguístico dos alunos, mas não somente isso, contribuindo também para a formação do pensamento crítico-reflexivo e compreensão das intenções de determinados textos, por meio de seus respectivos contextos.

Dar continuidade a uma prática de leitura mecânica é uma maneira de perpetuar a grande dificuldade que ainda se faz presente nas aulas de Português, especialmente no que se refere à leitura, dificuldade essa que acompanha os alunos por toda uma vida, nos mais diversos contextos, inclusive, nos acadêmicos. Na perspectiva de uma prática de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa que contribua para a formação de leitores críticos, que saibam reconhecer as potencialidades da língua e seu aspecto interacional, os PCNEM (2000) abordam tal como a BNCC:

Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc. (BRASIL, 2000, p.10).

Entendemos, assim, que aplicar em sala de aula técnicas de leitura, que, de forma simplista, “ensinem os alunos a ler” restringindo-as meramente a decodificar as letras, pronunciá-las e escrevê-las corretamente, significa negligenciar o exercício da cidadania de cada indivíduo no presente e, ainda mais, no futuro. A seguir discutiremos um pouco sobre a tecnologia e sua relação na formação das subjetividades.

CAPÍTULO 2:

A ERA TECNOLÓGICA: ESPAÇO DE SUBJETIVIDADES

Sob a perspectiva do panorama atual referente ao uso da internet através das mais diversas tecnologias disponíveis em nossa sociedade, é difícil imaginarmos um cenário onde computadores, *smartphones* e outros aparelhos eletrônicos não estejam interligados ou não constituam parte essencial da grande engrenagem que move a sociedade do século XXI.

É mais difícil ainda pensarmos em todos esses suportes eletrônicos sem a internet. A descoberta da internet pode estar listada como uma das criações mais importantes da humanidade (DEITEL *et al.* 2003) e, não somente vem se transformando ao longo dos anos, como também resultando em profundas transformações em todas as esferas da sociedade e em escala mundial.

Com uma perspectiva nesse sentido, Amaral (2016) aponta que:

A influência das novas tecnologias nas esferas pública e privada da sociedade, mais do que uma reformulação, originou um novo campo social e interfere diretamente na forma como percebemos o mundo, nos relacionamos com este e com os outros. Na teoria de Pierre Bourdieu (2001), campo surge como uma configuração de relações socialmente distribuídas. De acordo com o autor, campo representa um espaço simbólico no qual se opera a mediação entre agentes sociais e sociedade. (AMARAL, 2016, p. 17).

Pensando nesse campo simbólico ao qual a autora se refere, no que diz respeito à teoria de Bourdieu (2001), podemos constatar que a internet se tornou o espaço onde a maioria de nossas relações – se não todas – se estabelecem e se desenvolvem. A internet exerce, cada vez mais, um papel indispensável nas esferas cultural, social, econômica e política da sociedade.

2.1 Processo de revolução e o comportamento humano em virtude das experiências tecnológicas

A internet – que a princípio era conhecida como ARPAnet – surgiu com o intuito de conectar os sistemas dos computadores de várias universidades financiadas pela *Advanced Research Projects Agency* – a agência ARPA –, nos Estados Unidos da América, possibilitando compartilhamento de dados e mensagens entre computadores interligados.

Antes da criação da ARPAnet, os primeiros computadores – criados e desenvolvidos na década de 1940 pelo engenheiro elétrico John Presper e pelo físico John William – limitavam-se a realizar cálculos e processar dados em proporções e velocidade que superavam a capacidade humana, sendo assim, Deitel *et al.* (2003) declaram que o computador surgiu como

uma máquina capaz de executar tarefas em velocidade milhões, até bilhões de vezes, mais rápida que os seres humanos, destinando-se, na época, a grandes empresas que buscavam otimizar seus resultados e, para tanto, pagavam o alto valor dos primeiros e enormes computadores.

Como todo e qualquer objeto de interação sobre o qual nós, seres humanos, exercemos domínio, os computadores – hoje, acompanhados dos *notebooks*, *smartphones*, *tablets* etc. – e, sobretudo, a internet, vêm passando por – longos – processos de democratização. A criação do primeiro computador, lá na década de 1940, representou um avanço muito importante, mas que permaneceu, por um tempo, restrito aos espaços das grandes organizações.

Até chegarmos aos moldes que vivenciamos hoje, com parte significativa da população mundial inserida no universo digital, com leis que asseguram os nossos direitos e deveres nos ambientes virtuais e muitos dos serviços essenciais sendo realizados através da internet, são indiscutíveis os grandes avanços que ocorreram nas relações entre sociedade e tecnologia ao longo do tempo.

Contudo, é certo que a democratização desses suportes digitais e sua conexão com a internet não acompanharam a expansão tecnológica no mesmo ritmo; no entanto, à medida que os grandes computadores de alto custo iam se modernizando e se compactando, com a criação de modelos de computador – *desktop* – mais funcionais e com valores mais acessíveis, *notebooks*, *tablets* e os *smartphones* – que trouxeram mais possibilidades e proximidade para que as relações sociais se concretizem nesses ambientes virtuais; as pessoas passaram a se inserir na sociedade como usuárias das redes e consumidoras do conteúdo digital, ainda que o caminho para sua democratização necessite ser mantido à vista.

Assim, são muitas as possibilidades criadas e desenvolvidas para os ambientes virtuais que são atualizadas constantemente para atender não apenas nossas necessidades, mas também nos entreter, nos influenciar, nos “ler” e assim oferecer aquilo que desejamos; o uso da internet já é contemplado por legislação assegurada e regulamentada pela Constituição Brasileira e presente nos documentos oficiais da Educação.

Sendo assim, de acordo com o Art. 4º da Lei nº 12.965 de 23 de abril de 2014, o acesso à internet no Brasil é um direito de todos, tal como é garantido o “acesso à informação, ao conhecimento e à participação na vida cultural e na condução dos assuntos públicos” (BRASIL, 2014), por meio da internet e suas plataformas digitais.

Nesse sentido, regulamentam-se no Art. 2 da Lei nº 12.965 também “os direitos humanos, o desenvolvimento da personalidade e o exercício da cidadania em meios digitais” (BRASIL, 2014). Portanto, todo e qualquer debate acerca do uso da internet com autonomia, criticidade e

ética, construindo relações nos ambientes virtuais que desenvolvam as habilidades digitais de modo a transformar a si mesmo e o contexto em que vive, se faz cada vez mais relevante e também desafiador.

No campo da Educação, os documentos oficiais que orientam nossas práticas didático-pedagógicas reconhecem as potencialidades das novas tecnologias e fortalecem nossas reflexões sobre a necessidade que se instala nas instituições de ensino, sejam estas públicas ou privadas, de propostas didáticas para o ensino de língua materna abrangendo os suportes digitais. Ademais, temos a seguinte orientação acerca da proposta da BNCC (2018) para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica:

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (BNCC, 2018, p. 67).

O processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa deve considerar essas novas práticas de linguagem, pensando nas possibilidades que essa nova geração digital pode alcançar, construindo e desenvolvendo competências tecnológicas para as práticas sociais, “para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.” (BNCC, 2018, p. 9).

Partindo dessa realidade moderna na qual a Internet está inserida como um direito de todos, assegurado por Lei e contemplado pelos documentos e orientações para a Educação Básica, Machado e Rivera (2017) refletem:

[...] o acesso igualitário e irrestrito à tecnologia e à internet demanda que ele venha acompanhado de educação e alfabetização digital para que se compreendam e se utilizem as informações e os conteúdos disponíveis nas plataformas digitais. A alfabetização (ou letramento) digital compreende as habilidades, conhecimentos e compreensão dos conteúdos na internet. Assim, a inclusão digital envolve um processo complexo e multifatorial, no qual intervêm fatores técnicos, sociais, culturais e intelectuais, que permitem a plena compreensão e uso das tecnologias e da internet (MACHADO E RIVERA, 2017, p. 605).

Sendo assim, para que cada indivíduo se torne capaz de compreender as particularidades desse mundo virtual, onde incontáveis possibilidades e excesso de informações fluem pelas redes a todo o tempo, é preciso promover a inclusão digital por meio de uma educação que rompa com um ensino tradicional, geralmente defasado, que rejeita o que é novo e

se apega a metodologias descontextualizadas e sem utilidade, sem funcionalidade na prática social.

As práticas de linguagem que vêm se transformando em decorrência das interações virtuais promovidas pelos ambientes da *Web*, envolvem novos gêneros e textos veiculados cada vez mais multimidiáticos e multisemióticos (BNCC, 2018). Navegar por esses ambientes deve proporcionar uma experiência de reconhecimento dos novos gêneros digitais, dos aspectos dos textos veiculados na internet – considerando seus diversos formatos –, de exercício crítico-reflexivo da cidadania e autonomia para a recepção, transmissão e produção de conteúdo digital.

Marcuschi e Xavier (2004) afirmam que o avanço tecnológico se deve também às diversas formas de expressão que as plataformas digitais permitem, como o texto, o som, a imagem etc.; o que traz à tona sua qualidade flexível. Os autores dizem, ainda, que a velocidade desses veículos digitais, assim como essa flexibilidade, potencializa a sua funcionalidade nas práticas sociais. Sobre essas novas formas de se expressar na internet, Amaral (2016) afirma que:

A passagem da Web 1.0 para o formato 2.0 resume uma mudança na estrutura da Internet: de uma rede estática do modelo tradicional para uma Web dinâmica, social e de conversação. As actuais aplicações de social media são complexas e multifacetadas do ponto de vista tecnológico, mas simples para interagir. A Web participativa e colaborativa criou novas funcionalidades e objectos interactivos que promovem novas formas de interacção e práticas sociais. (AMARAL, 2016, p. 21).

Podemos observar, então, profundas mudanças na maneira como produzimos e consumimos informação, e também no modo como interagimos socialmente na realidade contemporânea. Estamos inseridos em uma sociedade onde, com imensa rapidez, os aparatos tecnológicos se reinventam, resultando em transformações gigantescas na sociedade, tanto individual quanto coletivamente. Hoje, é no ciberespaço que o fluxo de informações se intensifica e também “onde o conhecimento é um recurso flexível, fluido, sempre em expansão e em mudança” (HARGREAVES, 2003, p. 33). É neste contexto que se evidencia a sua influência na contemporaneidade, levando em consideração que:

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

nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a Web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. Mas se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo? (BNCC, 2017, p. 68).

Sob essa perspectiva, podemos reafirmar a importância de se desenvolver as competências e habilidades necessárias para processar de maneira consciente esse “mar” de informações e recursos disponíveis virtualmente. Ter acesso e navegar pelos “mares” da internet casualmente não significa, necessariamente, que o fazemos por compreender “as dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na Web” (BNCC, 2017, p. 68).

Hoje, a geração dos nativos digitais constitui uma parte significativa da contemporaneidade, sendo assim, novos comportamentos, valores e interações vêm sendo incorporados e socialmente aceitos em nosso meio, em decorrência dos avanços tecnológicos e mudanças nas práticas de linguagem utilizadas virtualmente. Sobre essa geração da internet, os autores Passareli, Junqueira e Angeluci (2014) apontam que:

O nativo digital tornou-se evidente, sobretudo, a partir do início dos anos 2000, quando professores e especialistas na área de educação perceberam que uma nova geração de estudantes passou a fazer parte das instituições educacionais. São jovens nascidos entre 1980 e 1994 que, imersos na cultura das novas mídias, as consideram como parte integral de seu cotidiano e as utilizam de maneira diferencial se comparada às gerações anteriores, bem como seus professores. Esta percepção causou e ainda gera grande impacto e conflito, visto que mudanças fundamentais passaram a ser necessárias de forma a acomodar essas novas habilidades e interesses (PASSARELI, JUNQUEIRA, ANGELUCI; 2014, p. 162).

Pensando nisso, ainda que exista uma relutância para reconhecer a necessidade de se adaptar e se inserir na sociedade da internet – geralmente por parte das gerações que antecederam essa revolução tecnológica –, como sujeito participativo e digitalmente letrado, já não se pode mais negligenciar a demanda trazida pelos nativos digitais para as escolas, visto que ainda existe, em salas de aula, professores apegados a metodologias desatualizadas, que há muito tempo vêm sendo refutadas pelos estudiosos.

Para Prensky (2001), os estudantes de hoje são falantes nativos de uma linguagem digital, isto porque nasceram e cresceram em meio aos contextos de uso das tecnologias – tais como videogame, televisão, câmera de vídeo, celular, assim como também as primeiras redes sociais e expansão da internet – e acompanharam sua rápida evolução. A geração Y, que é a “geração da internet” abrange as crianças nascidas a partir de 1980, sendo o contexto

tecnológico desde a infância o que possibilita aos nativos digitais pensar e processar as informações de maneira diferente das demais gerações.

Quanto a essas demais gerações que, somente em determinada época de suas vidas, tiveram contato e fizeram uso das tecnologias, aderindo-as ao seu cotidiano, seja por necessidade ou genuíno interesse – quem sabe até os dois –, nós podemos considerá-las imigrantes digitais. Para esses “imigrantes”, a linguagem digital e as interações virtuais causam enorme estranhamento, muitas vezes, até mesmo uma aversão a tudo que envolve internet e tecnologia.

Quase sempre replicam frases como “é culpa do celular”, “não estuda, só fica nesse celular – ou na frente desse computador/vídeogame –”, para justificar desde um mal estar, um mau desempenho na escola, até problemas mais sérios e pessoais; murmuram pelos cantos: “quando não tinha internet, as pessoas aproveitavam mais a vida/eram mais felizes” ou, de maneira conformista, desistem: “eu não entendo dessas coisas da internet”, “fulano de tal faz por mim”.

De fato, há muitos aspectos a serem investigados no que diz respeito ao uso da internet em excesso e às problemáticas do ciberespaço, porém, devemos questionar: os celulares inteligentes, *smartphones* – como chamamos hoje –, computadores e demais aparelhos eletrônicos são responsáveis por todos os males da sociedade? A internet é a grande culpada? Não deveríamos responsabilizar, dentre outras coisas, a negligência diante da necessidade da inclusão e do letramento digital para um uso mais consciente? As escolas não deveriam ser ambientes propícios a essas novas aprendizagens?

Para alguns imigrantes digitais, as respostas para esses questionamentos são dispensáveis, sendo mais fácil responsabilizar do que compreender esse novo contexto. Para outros, aqueles que ainda se sentem desconfortáveis devido ao estranhamento causado pela avalanche de informações e velocidade com que o ciberespaço se modifica, é comum o desinteresse e a banalização do conhecimento adquirido virtualmente.

Já para os “imigrantes” que buscam genuinamente se inserir como usuários desses ambientes virtuais e suportes tecnológicos, há uma visão mais otimista e receptiva acerca das potencialidades desse universo virtual. Por meio da internet, podem interagir com as inovações e desenvolver habilidades em seu próprio ritmo e aptidão.

Tendo em vista, portanto, que nativos e imigrantes digitais, atualmente, seguem utilizando as tecnologias em seu cotidiano e inserindo-se, de maneiras diferentes, nos ambientes digitais – sobretudo nas redes sociais –, inúmeras questões se põem diante de nós,

pois, nossos direitos e deveres agora se estendem também ao ciberespaço. Cancelier (2017), traz as seguintes considerações:

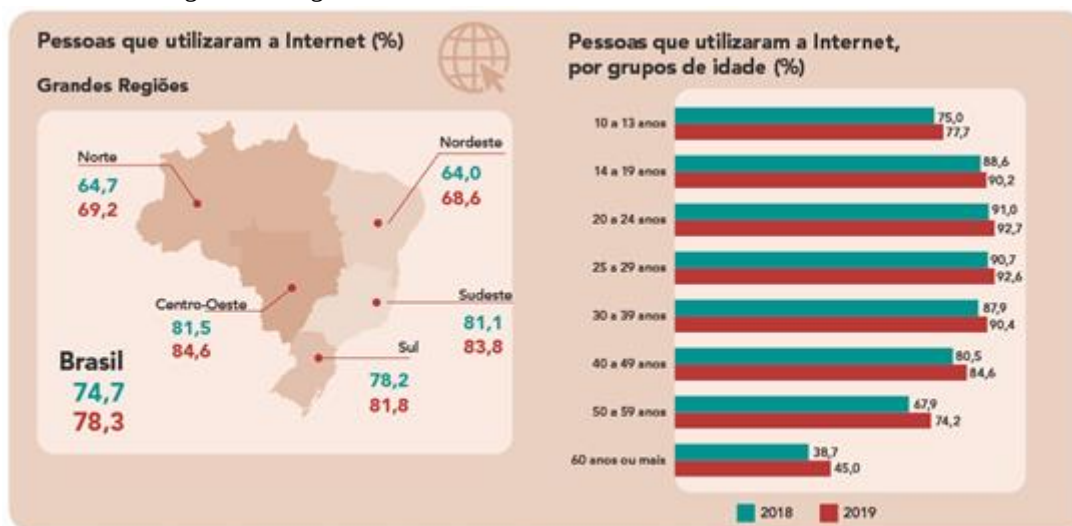
São inúmeros os benefícios aportados pela digitalização do cotidiano, mas, não obstante todas as facilidades, naquilo que diz respeito à privacidade, a internet acrescentou algumas questões a um debate já bastante complexo. Para começar, há o fato de que no plano físico, material, tem-se mais condição de controle dos nossos passos. É evidente que se vive em uma sociedade onde somos constantemente vigiados, porém, virtualmente as pegadas são mais profundas (CANCELIER, 2017, p. 227).

Podemos refletir, então, que tudo aquilo que acessamos, postamos e compartilhamos pode deixar rastros de nossas vidas na *web* por anos. Enquanto houver interação virtual, haverá uma forma de buscar e acessar esses conteúdos. O ciberespaço tem o poder de guardar conhecimentos, momentos da história e todo tipo de informação sobre o mundo à nossa volta e sobre nós mesmos por tempo indeterminado, no sentido de que, por meio dos compartilhamentos feitos pelos usuários, o ciberespaço não só armazena, mas mantém tudo o que nele se produz, veiculando-os pelas redes.

O autor ainda acrescenta que “algo divulgado virtualmente pode ser potencialmente acessado por todos imediatamente. A viralização da informação tornou-se um dos principais atrativos e, ao mesmo tempo, um dos maiores perigos da rede”. (CANCELIER, 2017, p. 228). Todo aquele que navega pelo ciberespaço e alimenta a cibercultura, seja digitalmente letrado ou não, nativo ou imigrante digital, lida com essa realidade, contribuindo de alguma forma para a divulgação e viralização de conteúdos de cunho pessoal, do que seria a “vida privada” de outra pessoa ou de si mesmo.

Hoje, as possibilidades de produzir, editar, postar, compartilhar, dar *like*, comentar, dentre outras muitas funções, estão disponíveis a qualquer um que tenha acesso à internet. Por meio do celular, aparelho de valor consideravelmente mais acessível e, por isso, presente no cotidiano de grande parte da população, muitas vezes em tempo integral, podemos receber informações, compartilhá-las, repostá-las, encaminhá-las – o termo varia de acordo com a rede social ou plataforma – e o que devemos cuidadosamente nos atentar: podemos, em minutos, editá-las e moldá-las conforme nossa visão particular de mundo. Sobre o uso significativo dos celulares e da internet, segundo pesquisa feita pelo IBGE (2018/2019), podemos perceber a seguir:

Figura 1: Infográfico IBGE 2018/2019 sobre o uso da internet no Brasil.



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018-2019.²

Se pensarmos nos conceitos e reflexões acerca dos nativos e imigrantes digitais, podemos constatar, deste infográfico, que as porcentagens mais baixas no que se refere à utilização, por idade, da internet, abrangem indivíduos de maior idade que fazem parte de gerações anteriores à geração Y, aqueles a quem chamamos aqui de imigrantes digitais.

Destacam-se os indivíduos na faixa etária dos 60 anos ou mais com 38,7% em 2018 e 45,0% em 2019. Nas demais faixas etárias, percebemos uma porcentagem consideravelmente alta, mesmo entre os indivíduos que, por idade, se encaixam como imigrantes digitais desta geração. Isso se deve porque, dentre outros motivos, a maior parte de nossas interações sociais, hoje, ocorrem no ciberespaço.

Os indivíduos na faixa etária de 10 a 13 anos, que podem ser considerados pertencentes à geração da internet, nativos digitais, apesar de nascerem em um panorama ainda mais expansivo tecnologicamente, não apresentam porcentagens tão altas quanto as dos indivíduos de faixas etárias maiores, como de 24 a 29 anos com 90,7% em 2018 e 92,6% em 2019 ou de 30 a 39 anos com 87,9% e 90,4% em 2018 e 2019, respectivamente. Isso pode significar que a pouca idade é um fator considerado pelos pais ou responsáveis com relação ao limite do uso da internet; no entanto, podem fazer parte do uso dessas crianças tecnologias midiáticas como a televisão, aparelhos eletrônicos como videogames, jogos em aplicativos – os *apps* – ou

² Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>> Acesso em: 22/05/2022.

plataformas que possam ser utilizados *offline*, entre outros a serem considerados nesse contexto tecnológico.

Em todas as faixas etárias, é possível verificar um aumento na porcentagem de um ano para o outro, o que se justifica na rapidez com que as tecnologias se renovam e se consolidam, não só como fonte de entretenimento, mas como recurso indispensável para o desenvolvimento e estabilidade da sociedade contemporânea.

No que diz respeito ao uso dos celulares, a figura abaixo evidencia uma sobreposição desses aparelhos móveis sobre os demais. A pesquisa dá continuidade com os seguintes dados:

Figura 2: Quadro IBGE 2018/2019.



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018/2019.³

O gráfico mostra que o celular se encontra no topo do ranking como aparelho mais utilizado nos anos de 2018 e 2019, com um percentual crescente de 98,1% para 98,6% entre pessoas de 10 anos ou mais de idade. A internet conecta os *smartphones* aos inúmeros ambientes do ciberespaço e estes, de maneira compacta – cabe em nossos bolsos, na palma de nossas mãos –, significativamente mais acessível e fácil de manusear, conseguem proporcionar experiências midiáticas como a televisão, são menores do que um tablet e, embora seus sistemas operacionais não se comparem ao de um computador ou notebook, realizam inúmeras

³ Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>> Acesso em: 22/05/2022.

tarefas que permitem, àqueles que não têm outro recurso tecnológico, produzir nos ambientes digitais. Atualmente, o que não faltam são plataformas primariamente desenvolvidas para *desktop*, sendo adaptadas e disponibilizadas como aplicativos, em versões *mobile*, compatíveis com os sistemas dos celulares.

Essa interação que a internet e o ciberespaço oferecem está acessível a todos que ao menos tiverem um celular e uma conexão. É fato que já é previsto em lei que cada cidadão que resida em território brasileiro tenha acesso à internet e à educação e que, com o avanço da tecnologia, as TICS são consideradas recursos necessários no processo de ensino-aprendizagem, evidenciando termos como letramento⁴ e inclusão digital.

Garantir, portanto, que esse universo de possibilidades virtuais esteja disponível a todos, significa também garantir que os direitos sejam preservados e conscientizar para que os deveres sejam praticados com ética, consciência crítica, criatividade, curiosidade, de maneira a solucionar questões que possam transformar sua realidade e reduzir a exclusão digital.

2.2. O contexto pandêmico em decorrência da covid-19: ensino remoto e letramento digital

Nativos e imigrantes digitais: todos reunidos em um só barco quando a pandemia se instalou no Brasil, no início do ano de 2020. De um lado, jovens que cresceram junto com a tecnologia, consumidoras e produtoras de um conteúdo rápido, em excesso, em constante transformação, ativos nas redes. Do outro, adultos – professores e familiares – que, em sua maioria, não interagem digitalmente no mesmo ritmo que os mais jovens ou inserem-se ativamente nos ambientes virtuais.

Juntos, passando pelo período de distanciamento social necessário para contenção do contágio, vivenciando a realidade do ensino remoto obrigatório, encaramos a seguinte questão: o que fazer agora que as novas tecnologias e suas plataformas digitais são a única forma de garantir a continuidade das aulas?

Se antes incluir o uso de tecnologias no ensino de língua materna era negligenciado, banalizado ou promovido de maneira superficial, a obrigatoriedade das aulas remotas realizadas por meio das plataformas digitais fez com que a busca por metodologias e propostas didático-pedagógicas possíveis nesses espaços aumentasse significativamente, fortalecendo as reflexões acerca da importância da internet e do ciberespaço na atualidade.

O que para alguns professores pode ter sido um desafio interessante, considerando que já existe um número crescente de profissionais que exercem a docência virtualmente – com

⁴Compreendemos que o letramento digital se dá no domínio das habilidades necessárias para navegar pelas redes, interagindo e produzindo conhecimentos por meio dos recursos tecnológicos e das plataformas digitais disponíveis.

perfis em redes sociais e conteúdo virtual disponibilizado –, para muitos houve uma gigantesca dificuldade em se posicionar diante de *webcams*, gravar e editar vídeos, preparar planos de aula que pudessem ser aplicados por meio de recursos tecnológicos e manusear tais recursos.

No dia 04 de fevereiro de 2020, o Ministério da Saúde declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, em virtude do contágio acelerado da SARS-CoV-2, resultando em um árduo e longo processo para conter a disseminação do vírus e, ao mesmo tempo, manter a sociedade funcionando de maneira a considerar as medidas preventivas cabíveis. Nesse panorama pandêmico, o Conselho Municipal de Educação de João Pessoa, no Estado da Paraíba, publica a resolução de Nº 001/2020, dispondo sobre o regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa.

Em conformidade com a Portaria do MEC nº 343/2020, que dispõe sobre as aulas virtuais por meio de plataformas digitais e também com as disposições contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96, sobre a adequação do calendário escolar às peculiaridades locais, decretou-se que as aulas deveriam ser realizadas de maneira remota como medida necessária para prevenir e combater o avanço do novo coronavírus no município de João Pessoa. Nesse sentido, Honorato e Marcelino (2020) afirmam:

Esse modelo de ensino traz implicações importantes para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Entende-se que a escola não existe sem professores, sem alunos, sem corpo pedagógico-administrativo e sem a família. O ambiente escolar promove possibilidades de sinergia entre seus integrantes, fato que é de suma importância para a consolidação do processo educativo – ensino, aprendizagem e avaliação (HONORATO, MARCELINO; 2020, p. 211).

É na ausência de possibilidades no ambiente propriamente escolar, espaço que possibilita essa sinergia entre professores, alunos e todo o corpo pedagógico-administrativo, que imperativamente surge a demanda de novas metodologias para dar continuidade às aulas, por meios digitais, diante do perigo de agravamento da pandemia.

Ainda segundo os autores, a educação estaria se deslocando do que seria o seu espaço “formal”, o da escola, para aquele que seria “informal”, do âmbito familiar. Honorato e Marcelino (2020), no auge da pandemia, afirmam que, no tocante à educação nesse contexto, “o Estado, a família e a sociedade precisam assumir suas responsabilidades, todos são coparticipantes na garantia desse direito que é fundamental e inalienável.” (HONORATO E MARCELINO, 2020, p. 211-212).

Com os Estados e Municípios brasileiros aderindo ao ensino remoto, os profissionais de educação, em conformidade com os decretos vigentes, deram início a uma prática docente

completamente nova e desafiadora. Muito já se discutia sobre tecnologia e ensino, no entanto, ninguém previa um cenário como esse.

A urgência por propostas didático-pedagógicas possíveis em ambientes apenas digitais, sem qualquer interação presencial entre professores e alunos e por suportes tecnológicos que disponibilizassem os recursos necessários para o processo educativo, resultou não só no andamento das atividades escolares não presenciais, mas também em produções científicas de grande relevância para a atualidade, reforçando ainda mais as potencialidades do ciberespaço e refletindo sobre suas problemáticas.

Na realidade dos professores, as metodologias de ensino remoto abrangeram produção de vídeos, edição, videochamadas por meio de plataformas como o *Google Meet*, *Google Classroom* e até mesmo pelo aplicativo de mensagens *Whatsapp* – onde também eram criados e alimentados os grupos de turmas, como um canal de dúvidas e informações sobre as disciplinas. O *Telegram* também era outra opção utilizável, mas de menor popularidade em comparação ao *Whatsapp*.

Além da busca por plataformas e recursos digitais, que promovam o ensino e aprendizagem de língua materna, é importante desenvolver propostas de letramento digital para que se possa navegar pelo ciberespaço compreendendo as dimensões de sua prática, do próprio ambiente virtual e da funcionalidade da tecnologia com a qual interagimos para a nossa realidade. Sobre tais aspectos iremos refletir no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

CIBERESPAÇO E CIBERCULTURA: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Kellner (2001) afirma que o termo ciberespaço foi utilizado, pela primeira vez, pelo autor norte-americano William Gibson no conto *Burning Chrome* em 1982. Na Literatura, porém, o termo ciberespaço popularizou-se por meio da sua obra *Neuromancer*, de 1984.

O termo ciberespaço parece ter se consolidado através da Literatura, com o surgimento de um novo gênero da ficção científica chamado *cyberpunk*. Kellner (2001) afirma, também, que certos tipos de literatura conseguem refletir, de maneira muito próxima, o contexto vivido na sociedade e, no caso do gênero *cyberpunk*, refletir as tendências futuras.

Ainda sobre o conceito de ciberespaço de Gibson, Kellner (2001), de certa forma, traz outra visão no que se refere ao aspecto irreal ou imaginário que Gibson estabelece para o termo, acreditando que os aspectos atribuídos ao ciberespaço fazem parte do presente, sendo, portanto, atuais e, sobretudo, reais.

3.1 Definição dos conceitos e exercitando as potencialidades

O ciberespaço pode ser considerado como uma dimensão virtual, invisível, porém real; e que pode ser compreendido, também, como um espaço de significações e ressignificações. Esses ambientes virtuais, que flutuam no ciberespaço, constituem-se de particularidades e novas formas de interação entre o homem e a tecnologia, trazendo rapidez e funcionalidade para suprir as necessidades da sociedade contemporânea.

Somos indivíduos da “Sociedade em Rede”, como afirma Castells (2009), podemos, então, refletir sobre o que Lemos (2003) propõe, ao entender a cibercultura como um fenômeno construído por meio da relação entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias. Quando se trata de cibercultura, os jovens aparecem como “alimentadores” e consumidores desse fenômeno tecnológico, afinal, são, de fato, os mais ativos e, portanto, quem potencializa o fenômeno.

Pierre Lévy (1999, p. 31) afirma que “o ciberespaço resulta de um movimento internacional de jovens para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas nos propõem”. Nesse sentido, o ciberespaço é um hipertexto mundial e interativo (LEMOS, 2002), e a cibercultura, também nesse sentido, é o fenômeno que se legitima nas inúmeras maneiras com as quais os usuários produzem, compartilham e modificam esse hipertexto.

Entendemos que, apesar de possuírem suportes físicos – como os celulares, computadores, tablets, entre outros – que permitem o acesso ao ciberespaço e à cibercultura, quaisquer formas de interação, uma vez que ocorrem nas redes, não pertencem, de fato, a um espaço físico ou geográfico que possamos delimitar.

Entendendo e se apropriando dos conhecimentos acerca dessas novas tecnologias, compreendendo suas dimensões sociais e éticas, os estudantes estariam aptos a não somente inserirem-se como cidadãos da sociedade contemporânea, mas também transformá-la por meio dessas tecnologias, como afirma-se a seguir:

Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida. As tecnologias da comunicação e informação e seu estudo devem permear o currículo e suas disciplinas. A proposição de um problema a ser resolvido, como o saneamento básico em uma favela ou fenômeno ambiental *El Niño*, pode ser foco de análise dos usos das tecnologias. (BRASIL, PCNEM, 2000, p. 11-12).

Utilizar-se da linguagem como meio de expressão, informação e comunicação também é uma proposta dos PCNEM (2000, parte II, p. 10) contextualizando-a “em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos dos interlocutores; e saber colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção”.

Pensando nisto, temos a ideia de que os estudantes devem compreender o uso das novas tecnologias e, conseqüentemente, de uma nova linguagem digital, com ética e criticidade, de modo a utilizá-las como meio para transformação de si mesmo e do contexto à sua volta, inserindo-se como cidadão nessa nova realidade tecnológica. Assim como também temos a ideia de que devem utilizar-se da linguagem de maneira consciente, compreendendo seus contextos de uso e, portanto, tornando-se capaz de atuar, junto ao professor e por si mesmo, no processo de produção/recepção do conteúdo impresso e digital.

Compreendendo a potencialidade do ciberespaço e as possibilidades para desenvolvermos estratégias para sua incorporação ao processo de ensino e aprendizagem, é necessário refletirmos também sobre o árduo caminho para a democratização da internet e, conseqüentemente, dos equipamentos e recursos tecnológicos no contexto escolar, promovendo a inclusão e o letramento digital.

O Governo Federal publicou virtualmente uma pesquisa realizada pelo IBGE⁵, em 2019, 82,7% dos domicílios brasileiros possuem acesso à internet, com um considerável

⁵ Pesquisa mostra que 82,7% dos domicílios brasileiros têm acesso à internet — Português (Brasil) Disponível em: <www.gov.br> Acesso em: 01/06/2022.

aumento em relação ao ano anterior. Por outro lado, constatou-se que 12,6 milhões de domicílios nacionais ainda não possuem conexão com a internet, por fatores como região, condição social, área de habitação, baixa escolaridade, falta de interesse ou conhecimento para manusear as tecnologias.

Nessa perspectiva, no que diz respeito ao contexto escolar, o Governo Federal possui programas de inclusão digital como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo, criado pelo Ministério da Educação em 1997, com o intuito de enriquecer, por meio do uso das tecnologias, as propostas pedagógicas no ensino Básico, destinando-se a estudantes e professores da rede pública. Os Estados e Municípios podem solicitar o encaminhamento de equipamentos que, quando devidamente aprovados, são repassados e chegam aos destinos solicitados.

No contexto não escolar, o Programa Wi-fi Brasil, do Governo Federal e desenvolvido pelo Ministério das Comunicações, em uma parceria com a Telebras, disponibiliza conexão com a internet em localidades de vulnerabilidade, onde as comunidades possuem pouca ou nenhuma conexão, na ausência de empresas prestadoras de serviço de internet. O Programa promove, então, a inclusão destas comunidades nos ambientes virtuais por meio do acesso à internet, que pode ser disponibilização tanto em instituições, bibliotecas, áreas rurais ou indígenas, etc., como em espaços abertos, a exemplo das praças, conforme dispõem as duas modalidades oferecidas pelo Wi-fi Brasil.

Ainda que os percentuais, a cada ano, cresçam consideravelmente nos levantamentos feitos pelo IBGE e avancem na jornada pela inclusão digital da população brasileira, bem como por meio de programas do Governo Federal, já se ofereçam propostas inclusivas, se faz necessário dar continuidade às políticas públicas que viabilizem essa inclusão. Para tanto deve haver investimentos em projetos e programas para divulgação do conhecimento acerca das novas tecnologias como também investir na formação para professores e profissionais de educação, disponibilização de equipamentos e recursos tecnológicos e ampliação do alcance da internet em espaços de vulnerabilidade, sejam estes contextos escolares e não escolares.

3.2 Propostas metodológicas: experiências em um contexto de pandemia

Pensando nas experiências vivenciadas por meio do ciberespaço, no cenário pandêmico da COVID-19, com a obrigatoriedade do ensino remoto de Língua Portuguesa como medida preventiva e de combate ao avanço da doença, compartilharemos, a seguir, algumas experiências que fizeram parte de propostas metodológicas. Tais propostas foram possibilitadas

através de plataformas e recursos digitais necessários para o ensino de língua materna. Nosso público compreendeu turmas do 7º ano de uma escola estadual no município de João Pessoa, por ocasião das ações desenvolvidas no Programa de Residência Pedagógica – RP da Universidade Federal da Paraíba, Campus I no período de 2021.

Todo o trabalho desenvolvido com essas turmas aqui divulgado por meio das fotos, foi produzido durante a minha atuação como bolsista ao lado dos demais integrantes do subprojeto de Língua Portuguesa na RP⁶. A seguir temos a imagem que compôs nosso acervo didático.

Figura 3: Primeira página de um slide elaborado para a aula remota de Língua Portuguesa.



Slide produzido na plataforma Canva e compartilhado por meio do Google Meet, utilizado como recurso tecnológico para compor a aula em uma turma do 7º ano.

Fonte: Arquivo das três – Geísa, Jéssica e Fernanda – integrantes que atuaram na respectiva aula através do subprojeto de Língua

Portuguesa.

É inegável que antes da pandemia, muitos professores e alunos já utilizavam o slide como recurso digital para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem nas aulas. Os slides funcionam no processo de construção de sentidos em que foram utilizadas imagens, vídeos e tópicos essenciais do tema desenvolvido. No período de aulas remotas, os slides substituíram, muitas vezes, o uso do quadro – que no passado era um recurso praticamente indispensável, ainda mais para os professores que erroneamente limitavam-se a eles. Nesta aula, produzimos e editamos o slide para apresentá-lo via Google Meet, no contexto das aulas remotas, pois não poderíamos deixar de aproveitá-lo como recurso digital complementar.

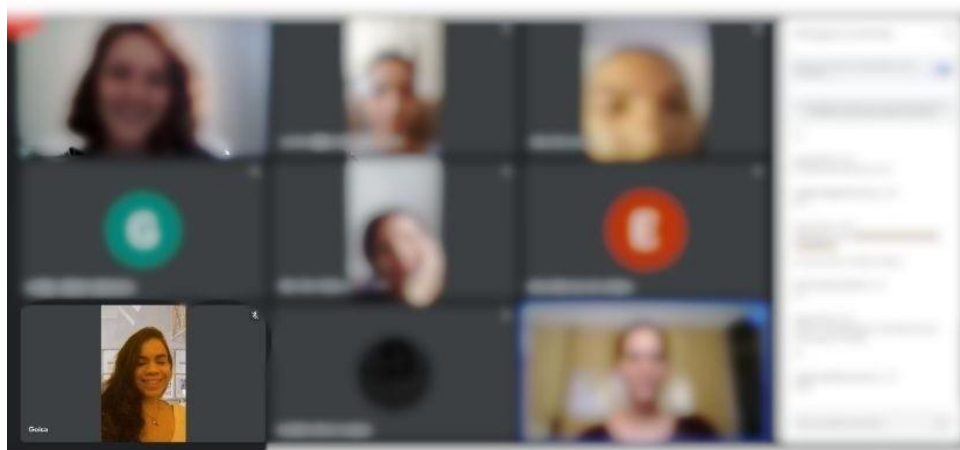
A plataforma Google Meet, que pode ser acessada tanto por computadores quanto por smartphones, foi utilizada durante toda a nossa atuação para a disponibilização de ferramentas

⁶ O Programa de Residência Pedagógica integra a Política Nacional de Formação de Professores com o intuito de aperfeiçoar a formação prática dos licenciandos das instituições de Ensino Superior. É um projeto relativamente novo, instituído pela portaria 38/2018 da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. As atividades desenvolvidas pelo subprojeto de Língua Portuguesa relatadas foram realizadas na vigência do edital nº 20/2020 – com duração de 18 meses – especificamente no período de 2021.

que permitissem a concretização das aulas. As salas de aulas virtuais eram criadas através dessa plataforma e compartilhadas em seguida, nos grupos de mensagens do WhatsApp, para que assim os alunos pudessem solicitar entrada na aula.

Por meio desses recursos conseguimos não só dar continuidade às aulas da E.E.E.F Maria Geny de Sousa Timóteo, em um trabalho desenvolvido também ao lado da professora da turma, mas tentar construir com os alunos uma nova maneira de interagir nas aulas – agora por meios digitais – e com o conteúdo trabalhado virtualmente. A seguir, compartilhamos um registro da sala de aula virtual:

Figura 4: Print da tela do notebook de uma das integrantes que atuaram na aula.



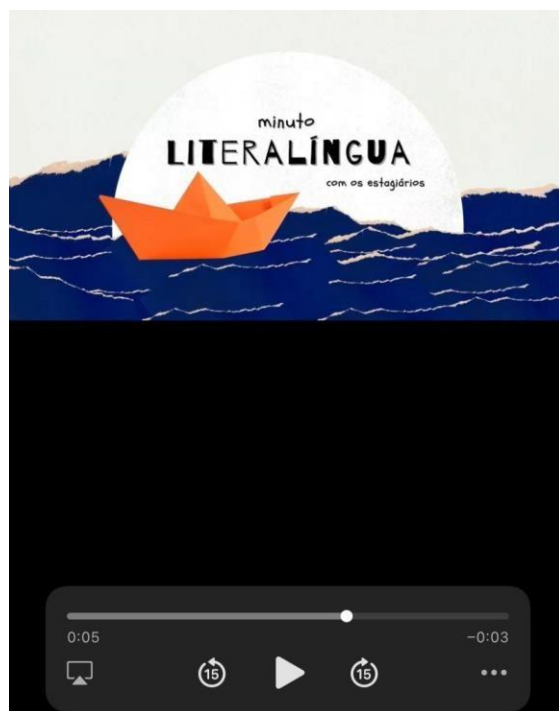
Momento de interação entre as integrantes da RP e os alunos do 7º ano após a finalização da aula, realizada, como de costume, na plataforma Google Meet.

Fonte: Arquivo das integrantes do subprojeto de Língua Portuguesa.

Dessa maneira se constituiu nossa sala de aula virtual: com a possibilidade de ligar as câmeras, dialogar com a professora, com as integrantes da RP e com os colegas da turma, ativando o microfone ou digitando no chat. Quando tinham dúvida ou queriam solicitar a vez da fala, em algum momento da aula, havia a opção de utilizar a ferramenta da “mãozinha” e, virtualmente, levantar a mão para participar da discussão.

A plataforma Google Meet abriu um leque novo de possibilidades às escolas e, ainda que algumas ferramentas interessantes – como gravar as aulas – sejam pagas, possibilitou uma realidade de interação virtual necessária para o contexto urgente da Educação. Buscando por meios de propor a construção de sentidos de forma *online*, também produzimos vídeos didáticos. A seguir, podemos ver o momento de introdução dos vídeos:

Figura 5: Print da tela de um smartphone que apresenta a introdução dos vídeos produzidos.



Introdução dos vídeos que foram produzidos com intuito de disponibilizar conteúdos complementares e revisões. Print cortado por meio de edição para melhor se adequar ao corpo de texto deste trabalho.

Fonte: Arquivo de todos os integrantes da RP.

Os vídeos também foram recursos aos quais recorreremos para agregar mais possibilidades às nossas aulas, disponibilizando conteúdos de maneira didática, divertida e objetiva, em vídeos de no máximo 10 minutos. As edições incluíram gêneros como conto de fadas e mito narrados através de áudios gravados, recursos divertidos como os *gifs* – imagens com animações compactadas – e seleção de figuras, layout e elementos digitais por meio da plataforma Canva – com seu acervo de modelos editáveis para diversos fins e formatos. Os vídeos foram produzidos pelas residentes do projeto e compartilhados com os alunos através de links no grupo de mensagens da turma, no Whatsapp, e postados na plataforma Youtube. Podemos observar o exemplo a seguir:

Figura 6: Print da tela de um smartphone do vídeo produzido por três integrantes da RP.



Charles Perrault, Os Contos de Fadas e O Pequeno Polegar

Vídeo produzido com conteúdo sobre o gênero conto de fadas e postado no Youtube. Print cortado por meio de edição para melhor se adequar ao corpo de texto deste trabalho.

Fonte: Youtube.⁷

Propusemos um breve momento de leitura de um conto de fadas popularizado por Charles Perrault, “O Pequeno Polegar”, utilizando elementos da plataforma digital do Canva para compor a estética do vídeo e construir um bom cenário para o conto de fadas abordado. Neste vídeo, o texto foi narrado através dos áudios gravados por mim e, posteriormente, incluídos e editados por uma das integrantes da RP que participaram desta proposta.

O nosso intuito foi incentivar a leitura literária partindo de um gênero que, no contexto de nossas aulas virtuais, percebemos ser do interesse dos estudantes. Logo, consideramos os conteúdos disponibilizados em vídeos como complementares aos conteúdos estudados anteriormente, em aula, após observarmos as temáticas com as quais os estudantes mais interagem e geravam curiosidade.

Refletindo sobre o vídeo citado, podemos afirmar que a leitura literária proposta passa também por um processo de leitura digital, ao incluir elementos e recursos digitais que agregam novos sentidos e possibilidades para o momento de leitura. O vídeo segue postado no canal “LITERALÍNGUA”, sendo visualizado apenas por meio de link compartilhado.

Limitar os acessos ao vídeo possibilitou um “controle” sobre a quantidade de pessoas que o assistia, permitindo que pudéssemos ter uma ideia, ainda que imprecisa – pois, visualizações de uma mesma conta são computadas cada vez que esta acessar o vídeo

⁷ Disponível em: <<https://youtu.be/FqSsxAuWUWg>> Acesso em: 01/06/2022.

novamente –, de quantos estudantes estavam clicando no link compartilhado e, possivelmente, assistindo ao conteúdo disponibilizado.

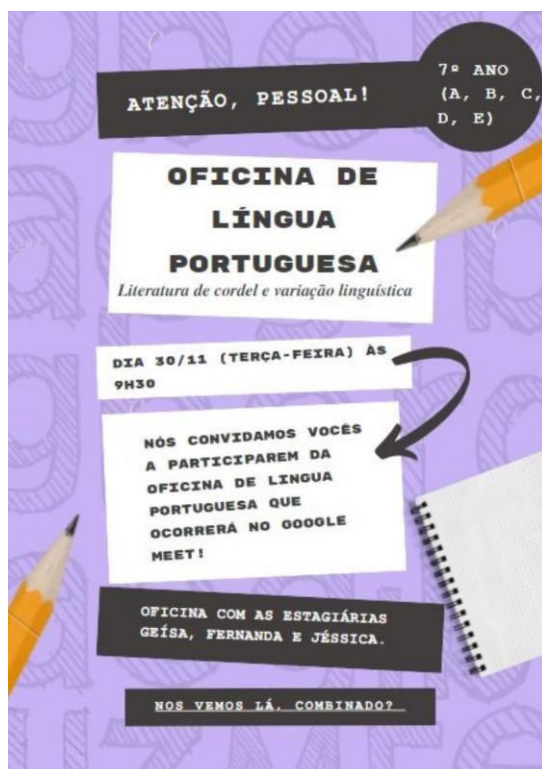
Para a concretização dessa proposta, seguimos o seguinte planejamento:

- Sondagem durante aula realizada, observando, durante as interações entre o professor – neste caso, as “estagiárias” como nos chamavam – e os estudantes e, consequentemente, as interações entre os estudantes e o conteúdo estudado. Partindo, então, do interesse e da curiosidade dos estudantes para ampliar as discussões e compreensão acerca da temática, partindo, também, das dúvidas e possíveis dificuldades identificadas, podendo promover também conteúdos complementares que auxiliem os estudantes na resolução de tais dúvidas;
- Criação do canal “LITERALÍNGUA”, na plataforma Youtube, para a postagem dos vídeos produzidos e disponibilização dos conteúdos complementares para os estudantes, considerando a melhor forma de compartilhar o vídeo de maneira a não depender da memória interna dos aparelhos móveis – celulares – utilizados pelos estudantes para assistir às aulas;
- Elaboração e desenvolvimento de um roteiro para a produção do vídeo, considerando um tempo limite de no máximo 10 minutos de vídeo para adaptarmos, então, o conteúdo desejado de maneira a não descaracterizar ou prejudicar a produção de sentidos acerca do conto de fadas escolhido;
- Seleção de imagens, gifs, som e demais elementos para compor a estética do vídeo, proporcionando uma experiência imagética acerca da temática e do conto de fadas escolhido, contribuindo para a ampliação dos sentidos produzidos;
- Gravação da narração do conto de fadas, considerando aspectos como clareza e entonação no intuito de tornar a leitura a mais atrativa e imersiva possível, editando, posteriormente, para encaixar-se à estética do vídeo.
- Divulgação do canal criado no Youtube para os estudantes por meio do grupo de mensagens das turmas, seguido de compartilhamento dos links dos vídeos.

Para propor momentos de leitura em ambientes virtuais, também é interessante considerar as oficinas, pois assim como as aulas remotas, podem ser realizadas virtualmente.

Na figura a seguir, podemos refletir sobre a nossa proposta de uma oficina de Língua Portuguesa com a literatura de cordel:

Figura 7: Post produzido por meio da plataforma Canva, adaptada para o formato dos smartphones, para divulgar, no grupo de mensagens da turma, a realização da nossa oficina.



Fonte: Arquivo das integrantes responsáveis por elaborar e desenvolver a oficina.

Figura 8: Primeira página do slide utilizado como recurso tecnológico complementar à nossa proposta de oficina.



Fonte: Arquivo das integrantes responsáveis por elaborar e desenvolver a oficina de Língua Portuguesa.

Abordando a leitura da literatura de cordel, com os textos “As Flô de Puxinanã” e “Ai se sêsse” do poeta Zé da Luz e “Óia eu aqui de novo” de Antônio Barros, discutimos sobre o gênero cordel e sua veiculação por meio de textos impressos, com arte da xilogravura, como originalmente se propagou; e, também, veiculado em formas de canções. Propusemos uma leitura com discussões acerca da variação linguística e marcas da oralidade, aspectos importantes na construção da literatura de cordel e acerca da arte da xilogravura, disponibilizando também um vídeo sobre sua produção.

O nosso intuito foi propor uma experiência de leitura de um gênero literário popular no nordeste brasileiro, de maneira a possibilitarmos um aprofundamento acerca desta temática de maneira extraclasse, em horário oposto ao da aula, para complementar o conhecimento necessário para a construção de sentidos no que se refere à literatura de cordel, desmistificando o “falar errado” dentro deste gênero literário.

Para a concretização dessa proposta, seguimos o seguinte planejamento:

- Sondagem durante aula realizada, observando, durante as interações entre o professor – neste caso, as “estagiárias” como nos chamavam – e os estudantes e, conseqüentemente, as interações entre os estudantes e o conteúdo estudado. Partindo, então, do interesse e da curiosidade dos estudantes para ampliar as discussões e compreensão acerca da temática, partindo, também, das dúvidas e possíveis dificuldades identificadas, podendo promover também conteúdos complementares que auxiliem os estudantes na resolução de tais dúvidas.
- Sondagem dos melhores horários e dias da semana para a realização da oficina, como proposta extraclasse, considerando a disponibilidade dos estudantes e das integrantes da RP;
- Seleção de textos do gênero, considerando suas particularidades e possibilidades de interação durante a oficina, de maneira contextualizada e reflexiva;
- Elaboração e desenvolvimento dos slides como recursos tecnológicos para possibilitar a melhor compreensão da proposta metodológica construída pelas integrantes da RP, com seleção de imagens e elementos digitais que contribuíssem para a produção do conhecimento;
- Seleção de vídeo para reprodução como recurso tecnológico complementar, de modo a ampliar o conhecimento acerca da arte da xilogravura e, conseqüentemente, da literatura de cordel;

- Elaboração e produção de um post, como um “cartaz” virtual, por meio da plataforma Canva, para a divulgação da oficina no grupo de mensagens das turmas de maneira atrativa;
- Realização da oficina por meio da plataforma Google Meet.

Como podemos observar, as propostas metodológicas foram elaboradas e desenvolvidas como estratégias digitais de ensino para responder à demanda do regime de aulas não presenciais, estabelecido pelo Conselho Municipal de Educação de João Pessoa durante o auge da pandemia da Covid-19 – tal modalidade (remota), estendeu-se até a disponibilização e cumprimento do calendário vacinal no município.

Por meio da atuação possibilitada e intermediada pelo Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal da Paraíba do Campus I, com o fortalecimento de nossa formação teórica e a orientação na prática docente – orientação tanto da parte dos coordenadores do subprojeto quanto da parte da professora preceptora –, pudemos propor metodologias possíveis nos ambientes do ciberespaço, considerando o contexto de nossos estudantes, tal como o cenário pandêmico geral, e promovendo experiências de leitura desprendidas da obrigatoriedade da realização de tarefas.

Tais propostas podem ser adaptadas e reformuladas para a necessidade de cada turma e contexto escolar. É importante pontuarmos, também, que nossas propostas precisaram se adaptar à carga horária da atuação dos integrantes do Programa de Residência Pedagógica, bem como à carga horária das aulas nas escolas – que sofreram alterações devido à pandemia – estando “limitada” à quantidade de aulas estabelecidas conforme as orientações do Programa. Diante destas experiências com práticas docentes que possibilitaram a elaboração e realização de propostas por meios digitais, destacamos o papel do professor como mediador nesse processo de ensino e aprendizagem no ciberespaço, interagindo com a cibercultura, consumindo-a, produzindo-a e modificando-a com os estudantes, dentro e fora do ambiente escolar.

Sobre a utilização de recursos digitais no processo educativo, Coscarelli (2018) afirma que 82% dos professores que fizeram parte de uma pesquisa realizada considera que os celulares, em sala de aula, podem ser aproveitados positivamente, se houver um bom planejamento; ao passo em que apenas 17% acreditam que esses aparelhos atrapalham o momento da aula e, portanto, não deveriam ser utilizados.

Percebemos que a maioria se diz favorável ao uso dos celulares dentro de propostas metodológicas, contudo, a realidade que encontramos em salas de aula pelo Brasil é a da ausência dessas propostas, pois, além dos recursos tecnológicos serem escassos ou

apresentarem algum defeito, nos deparamos também com a questão da falta de preparo para o uso das tecnologias. Nessa perspectiva, é possível considerarmos que há diversos fatores que contribuem, ainda hoje, para a ausência de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem ou sua utilização de maneira superficial.

Se compreendemos a importância do papel do professor no processo de interação dos estudantes com o ciberespaço e a cibercultura no ensino de língua, é necessário enfatizar, também, a importância da formação destes profissionais, promovendo novos olhares e possibilidades para aqueles que, de maneira informal, já lidam facilmente com a tecnologia – muitos fazem parte da geração de nativos digitais – e, para aqueles que ainda se apegam a metodologias tradicionais e desatualizadas – grande parte dos imigrantes digitais –, promovendo formação continuada.

Nesse sentido, o governo do Estado da Paraíba, em 2019, por meio da Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia – CEECT –, com o Plano de Inovação e Tecnologia Educacional da Paraíba buscou traçar e promover um uso das tecnologias no cotidiano da sala de aula, dialogando com o contexto tecnológico atual. De acordo com a publicação no site oficial do Estado⁸, o uso seria promovido para fins de disponibilizar equipamentos, recursos e, também, formação. A formação do professor, de suma importância, seria norteadada conforme a proposta de utilização da tecnologia com os estudantes.

Projetos desta natureza – utilização do ciberespaço – possibilitam a formação necessária para o professor enquanto mediador, bem como graduandos; e ampliam as potencialidades dos alunos através do letramento digital conduzido de maneira consciente e reflexiva. Contudo, vale salientar que tais ações só terão uma maior amplitude se existiram políticas públicas que garantam o acesso de todos(as) aos recursos tecnológicos.

⁸ Governo elabora plano para aplicar recursos tecnológicos na educação — Governo da Paraíba. Disponível em <paraiba.pb.gov.br> Acesso em: 01/06/2022

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável que vivemos uma realidade cada vez mais imersa no universo digital, onde tudo se reinventa rapidamente. No que se refere à educação e ao ensino de língua materna, vemos a incorporação de novas maneiras de pensar e agir na sociedade.

Nossa experiência na RP mostrou que não só é possível, mas urgente e necessário que se incluam as tecnologias no cotidiano escolar. Hoje, nativos e imigrantes digitais interagem com a tecnologia diariamente, navegam digitalmente pelos mais diversos ambientes do ciberespaço, com propósitos e necessidades diferentes.

Se diante da obrigatoriedade, vivenciamos o imperativo das aulas remotas e híbridas, em virtude do contexto pandêmico mundial, e recorremos às tecnologias para dar continuidade às nossas aulas, por qual motivo deveríamos voltar a ignorá-las e negligenciá-las com o retorno das aulas presenciais, justo agora que podemos constatar que é possível e eficaz utilizá-las?

Nesse sentido, por meio das experiências vividas durante o regime de aulas não presenciais, proporcionadas pelo Programa de Residência Pedagógica da Universidade da Paraíba, Campus I, em turmas do 7º ano da E.E.E.F. Profª Maria Geny de Sousa Timóteo, no município de João Pessoa, permitiu que pudéssemos desenvolver este trabalho. Comprovamos, portanto, através das estratégias utilizadas, que o ciberespaço não somente permitiu a realização das aulas, por meio de plataformas como o Google Meet, Whatsapp, Canva e Youtube, mas também destacou suas potencialidades para a incorporação ao processo de ensino e aprendizagem continuamente, sendo necessário contextualizar a tecnologia e seus recursos, agora, às aulas presenciais.

Percebemos, assim, que a leitura realizada no ciberespaço se constrói também na leitura dos elementos e recursos digitais. Assim como a compreensão dos sentidos de um texto impresso deve dialogar, dentre outras coisas, com o conhecimento de seu suporte – seja este um livro, jornal, gibi, uma HQ, entre outros –, também dessa forma se dá a compreensão dos sentidos de um texto veiculado no ciberespaço, por meio dos gêneros e plataformas digitais. Portanto, as particularidades desses ambientes virtuais possibilitaram novas experiências de leitura.

Nosso trabalho não tem a intenção de trazer uma visão de um mundo ideal, configurando-se, então, como uma visão utópica do contexto educacional e tecnológico brasileiro. Destacamos, portanto, que há inúmeros desafios e um longo caminho para que

possamos alcançar condições igualitárias no que se refere ao uso das tecnologias no cotidiano escolar e também além dos muros da escola.

É importante discutirmos sobre as políticas públicas necessárias para a inclusão e letramento digital/formação dos estudantes, professores, cidadãos brasileiros. Reforçamos a necessidade de projetos e programas eficazes, abrangentes, a curto e longo prazo; bem como reconhecemos propostas já existentes e atuantes no país, em prol de uma tecnologia mais inclusiva e eficiente no que se propõe para o ensino.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Inês. **Redes sociais na internet: sociabilidades emergentes**. 2016.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.
- _____. **Leitura e escrita: uma visão mais produtiva**. Porto Alegre: Letras de hoje, PUCRS, v. 23, n.2, 1988.
- AYALA, A. **Práticas de leitura medievais na era digital: a proposta de marginalidade no conhecimento**. 2015.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Ensino Médio. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Mec, 2000.
- BRASIL. **A Base Nacional Curricular Comum: a etapa do Ensino Médio**. Brasília: Mec, Secretaria da Educação Básico, 2018.
- _____. Decreto-lei nº 12.965 de 23 de abril de 2014. Disponível em: <planalto.gov.br>. Acesso em: 22/05/2022.
- CHARTIER, Roger. **Cultura Escrita, literatura e História**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- Charles Perrault, **Os Contos de Fadas e O Pequeno Polegar**. Disponível em: <<https://youtu.be/FqSsxAuWUWg>> Acesso em: 01/06/2022.
- CANCELIER, Vieira de Lorenzi, Mikhail. **O Direito à Privacidade hoje: perspectiva histórica e o cenário brasileiro. Sequência (Florianópolis)**, p. 213-239, 2017.
- CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. p. 24.
- COSCARELLI, Viana Carla. **Perspectivas culturais de uso de tecnologias digitais e a educação**. Revista Brasileira de Alfabetização, n. 8, 2018.
- DEITEL, A. et al. **Internet e word wide web: como programar**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GIBSON, William. **Neuromancer**. São Paulo: Aleph, 2008.
- Governo elabora plano para aplicar recursos tecnológicos na educação**. Disponível em: <paraiba.pb.gov.br>. Acesso em 01/06/2022.
- HARGREAVES, Andy. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança**. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora, 2003.
- HONORATO, H.; MARCELINO, A. **A arte de ensinar e a pandemia COVID-19: A visão dos professores**. REDE-Revista Diálogos em Educação, 2020.
- Inclusão digital**. Disponível em: <www.gov.br>. Acesso em: 01/06/2022.

- KELLNER, Douglas. Como mapear o presente a partir do futuro: de Baudrillard ao cyberpunk. In: A cultura da mídia. Bauru: EDUSC, 2001. p.377-419.
- LE MOS, A. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina. 2002.
- _____. (2009). **A cibercultura e seu espelho**: campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa. São Paulo: ABCiber.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- _____. **O Que é Virtual?**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.
- LINDGREN, Diana. **O Ato de Leitura sob a Ótica de Roger Chartier**. Revista Arqueiro, p. 42-57, 2016.
- MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. Em: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. (Orgs.) Hipertexto e gêneros digitais. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.
- MACHADO, R; RIVERA, L. **Democratização na era digital**: desafios para um diálogo consciente e igualitário. Revista Brasileira de Políticas Públicas, v. 7, n. 3, p. 601-616, 2017.
- NUNES, C. **Leitura na idade média**: a ruptura com a oralidade. **BIBLOS**, v. 21, p. 155-165, 2007.
- PARAÍBA. Resolução nº 001/2020 de 27 de abril de 2020. Disponível em: <<https://transparencia.joaopessoa.pb.gov.br>>. Acesso em: 02/05/2022.
- PASSARELLI, B., JUNQUEIRA, A. H.; ANGELUCI, A. C. B. **Os nativos digitais no Brasil e seus comportamentos diante das telas**. Matrizes, v. 8, 2014.
- SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Revista Educação e Sociedade, v. 23, 2002.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2005.
- Uso de internet, televisão e celular no Brasil. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>>. Acesso em: 22/05/2022.
- VIEIRA, T; GONÇALVES, M. **De volta para o futuro: textos e leituras ontem e hoje**. INTERCOM, 2017.