



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE
CAMPUS IV – MAMANGUAPE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

WANDA PATRÍCIA DE SOUSA GAUDÊNCIO

**LETRAMENTOS E RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE
POR MEIO DA FERRAMENTA DIGITAL EDMODO**

**MAMANGUAPE-PB
2015**

WANDA PATRÍCIA DE SOUSA GAUDÊNCIO

**LETRAMENTOS E RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE POR MEIO DA
FERRAMENTA DIGITAL EDMODO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito para obtenção do Título de Mestre em Letras (Língua Portuguesa).

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linhas de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

Orientadora: Prof^a Dr^a Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti

**MAMANGUAPE-PB
2015**

G266l Gaudêncio, Wanda Patrícia de Sousa.
Letramentos e ressignificação da prática docente por meio
da ferramenta digital Edmodo / Wanda Patrícia de Sousa
Gaudêncio.- Mamanguape-PB, 2015.
145f. : il.
Orientadora: Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAEMM
1. Linguística. 2. Linguagens e letramentos. 3. Letramento
digital. 4. Multimodalidade. 5. Tecnologia e educação.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE
CAMPUS IV – MAMANGUAPE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

Defendida em 31 Agosto de 2015

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a. Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti
Presidente (Universidade Federal da Paraíba – **UFPB**)

Prof^o Dr. Prof. Dr. João Wandemberg G. Maciel
Examinador (Universidade Federal da Paraíba – **UFPB**)

Prof. Dr. Alisson Varconcelos de Brito
Examinador (Universidade Estadual da Paraíba – **UEPB**)

Prof^a Dr^a. Roseane Nicolau
Suplente (Universidade Federal da Paraíba – **UFPB**)

MAMANGUAPE-PB
2015

DEDICATÓRIA

Aos meus amores **Admílson Santos, Juana
Emanuela e Ana Beatriz**, eternos
incentivadores e companheiros nesta jornada.
A minha família pelo apoio constante.

Dedico. .

AGRADECIMENTOS

- A **Deus**, por ter me concedido mais uma oportunidade na vida e por ter me favorecido o encontro com pessoas certas que contribuíram para o meu crescimento e amadurecimento, pessoal e profissional;
- A minha família, meu esposo **Admílson** companheiro de todas as horas, Já minhas dádivas **Juana e Beatriz**, por terem compreendido minhas ausências e ter compartilhando comigo as madrugadas em que me debrucei nas leituras devido à falta de tempo em face aos compromissos profissionais. A minha **mãe**, Ivanilda, a meu sogro **Manoel**, a meus irmãos **Angélica, Patrick e Socorro**, a minhas tias **Lourdinha e Dapaz**, a meu cunhado **Marcelo Portela** e demais parentes pelo estímulo e apoio.
- Aos alunos do 7º A, pois em eles eu não teria conseguido trilhar os caminhos do desafio, a Família EEEFM Major Veneziano Vital do Rêgo por ter me disponibilizado a oportunidade de operacionalizar o projeto;
- Agradeço ainda a **Irmã Teresinha**, gestora da EVL pela compreensão e força nos meses iniciais desta caminhada;
- Aos **mestres e as colegas da Turma I do Profletras UFPB Campus IV**;
- E aos amigos, pelas risadas, estudos e confissões ao longo desses dois anos de estudo, em especial a **Lucinha Serafim, Carminha Melo, Andrea Bernardes, Simone Lima, Conceição Ferreira e Daniele Ribeiro**, que me favoreceram com as discussões teóricas e ao amigo do outro lado do mundo **Adjay**. Bem como a minha orientadora **Marineuma** pela força, dedicação e paciência.

A educação é como um caleidoscópio. Podemos enxergar diferentes realidades; podemos escolher mais de uma perspectiva de análise e cada uma terá sua lógica, seu fundamento, sua defesa, porque projetamos na educação nosso olhar parcial, nossas escolhas, nossa experiência.

José Manoel Moran

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar os resultados de uma intervenção em sala de aula por meio da utilização, pelos alunos, da ferramenta digital Edmodo. Estudo de natureza qualitativa, com caráter descritivo e intervencionista, foi desenvolvido junto a alunos matriculados no 7º ano, em uma escola pública localizada na cidade de Campina Grande–PB. Quanto aos procedimentos metodológicos, foi realizada a aplicação de uma sequência didática, com uso do suporte celular, para o acesso de atividades disponibilizadas na plataforma Edmodo. A análise dos dados coletados nos levou a constatar que a inserção de novas práticas e o incentivo à escrita numa perspectiva multiletrada é válida, principalmente por possibilitar a leitura, a produção e a socialização de textos, em diferentes linguagens. Como base teórica, pautamo-nos em autores que discorrem sobre a relação entre tecnologia e educação, letramento, multiletramento e letramento digital, a exemplo de Xavier et al. (2011); Almeida et al. (2000), Alves, Zambalde e Figueiredo (2004); Almeida e Fonseca Júnior (2000); Sousa, Moita e Carvalho (2011); Coscarelli e Ribeiro (2011); Moreira e Caleffe (2008); Gabriel (2013); Bisognin (2009); Marcuschi (2008), Shepherd e Saliés (2013), Tajra (2008), Tanzi Neto (2013), Valente (1997).

Palavras-chave: Tecnologia. Letramento digital. Multimodalidade. Plataforma Edmodo.

ABSTRACT

This study aims to present the results of an intervention in a classroom in order to reframe the teaching practice with the acquisition of digital literacy through the use by students of Edmodo digital tool. Characterized as a qualitative study, with descriptive and interventional character, was developed with students of the 7th year in a public school located in the neighborhood of Catingueira (Acacio Figueiredo) in Campina Grande-PB. To reach our goals, research is structured in the following stages: analysis and exploitation of Edmodo tool, setting the students to the platform interface, application didactic sequence and analysis of activities for investigation to favor practices of literacies among participating students. Data collection and the results achieved with the intervention led us to the introduction of new practices and that the incentive for writing a multiliterated perspective is valid, since activities are applied to permit access, analysis, production and socialization texts in different languages and still, that allow the student access to new conceptions of reading and analyzing texts. As a theoretical basis, we based on authors who talk about computer science, the relation between technology and education, literacy, multi literacy, digital literacy and assessing the feasibility of Edmodo social interaction platform, like Xavier et al (2011); Almeida et al (2000), Alves, Zambalde and Figueiredo (2004); Almeida and Fonseca Junior (2000); Sousa, Moita and Carvalho (2011); Coscarelli and Ribeiro (2011); Moreira and Caleffe (2008); Gabriel (2013); Bisognin (2009); Marcuschi (2008), and Shepherd Salies (2013), Trjara (2008), Tanzi Neto (2013), Valente (1997). As the methodological procedures, an intervention through the application of a didactic sequence with cellular support the use was conducted for carrying out activities in the platform Edmodo.

Keywords: Technology. Digital literacy. Multimodality. Platform Edmodo.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Tela de inicial do Edmodo – www.edmodo.com	68
FIGURA 2 – Tela de inserção Escola do Cadastro da Plataforma Edmodo (modelo)	69
FIGURA 3 – Cadastro do professor (modelo).....	70
FIGURA 4 – Página de cadastro para escolha das áreas de atuação/interesse (modelo)	70
FIGURA 5 – Página inicial do Professor no Edmodo (modelo).....	71
FIGURA 6 – Página de acesso e cadastro de alunos (modelo).....	71
FIGURA 7 – Apresentação do Menu Anotação (modelo)	77
FIGURA 8 – Apresentação do Menu Anotação (modelo)	78
FIGURA 9 – Apresentação do Menu Alerta (modelo)	78
FIGURA 10 – Apresentação do Menu Tarefa (modelo)	78
FIGURA 11 – Apresentação do Quiz (modelo).....	79
FIGURA 12 – Construindo um Quiz (modelo)	79
FIGURA 13 – Fazendo uma enquete (modelo)	80
FIGURA 14 – Tela de apresentação do Edmodo para <i>Smatphone</i> e <i>Iphone</i>	86
FIGURA 15 - Screenshot aplicativo Edmodo para tablete.....	86
FIGURA 16 - Membros de uma sala de aula virtual no Edmodo (modelo).....	88
FIGURA 17 - Screenshot da tela da sugestão de Autobiografia em formato multimodal	91
FIGURA 18 - Atividade de postagem do relato (exemplo1).....	94
FIGURA 19 - Atividade de postagem do relato (exemplo2).....	95
FIGURA 20 - Atividade de postagem do relato (exemplo 3).....	95
FIGURA 21 - Score de pontuações da atividade de avaliação do gênero	98
FIGURA 22 - Apresentação da questão da atividade com maior índice de acertos (exemplo 4).....	98
FIGURA 23 - Apresentação da questão da atividade com menor índice de acertos (exemplo 5).....	99
FIGURA 24 - Índice de desempenho da turma nas questões objetivas	99
FIGURA 25 - Enunciado da atividade “Outras formas de relato”	101
FIGURA 26 - Diário semanal e imagens	101
FIGURA 27 - Relato de experiência (exemplo 6).....	102
FIGURA 28 - Relato de experiência (exemplo 7).....	102
FIGURA 29 - Imagem de relato multimodal convertido em fotografia (exemplo 8)	103
FIGURA 30 - Imagem de relato multimodal convertido em fotografia (exemplo 9)	103
FIGURA 31 - Imagem de relato multimodal convertido em fotografia (exemplo 10)	104
FIGURA 32 - Relato de uma experiência marcante (exemplo 11).....	105
FIGURA 33 - Relato de uma experiência marcante (exemplo 12)	106
FIGURA 34 - Imagem de relato multimodal convertido em fotografia (exemplo 13)	107
FIGURA 35 - Postagem de texto Autobiográfico (exemplo 14)	108
FIGURA 36 - Postagem de texto Autobiográfico (exemplo 15)	109
FIGURA 37 - Postagem de texto Autobiográfico (exemplo 16)	109
FIGURA 38 - Postagem de texto Autobiográfico (exemplo 17)	110

FIGURA 39 - Postagem de texto Autobiográfico (exemplo 18)	111
FIGURA 40 - Postagem de texto Autobiográfico (exemplo 19)	111
FIGURA 41 - Postagem de texto Biográfico (exemplo 20)	112
FIGURA 42 - Postagem de texto Biográfico (exemplo 21)	113
FIGURA 43 - Postagem de texto Biográfico (exemplo 22)	113

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Ações da Política de Informática Educacional no Brasil	27
QUADRO 2 – Avaliação da multimodalidade no Edmodo	80

LISTA DE SIGLAS

AO	- Objetos de aprendizagem
AVA	- Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAE/SEPS	- Comitê Assessor de Informática na Educação da Secretaria de Ensino
CIE/IE	- Comissão Especial de Informática em Educação
CNPq	- Conselho Nacional de Pesquisa
CSN	- Conselho de Segurança Nacional
DVD	- <i>Digital Versatile Disc</i>
EaD	- Educação à Distância
EF	- Ensino Fundamental
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Estado da Paraíba
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
NTEs	- Núcleos de Tecnologias Educacionais
OCEM	- Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PB	- Paraíba
PCNs	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PPPs	- Projetos Políticos Pedagógicos
PROINFO	- Programa Nacional de Informática na Educação
REDU	- Rede Social Educativa
RFID	- <i>Radio Frequency Identification</i>
SEED	- Secretaria de Educação à Distância
SEI	- Secretaria Especial de Informática
Sp.	- sem página
TDIC	- Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC's	- Tecnologias da Informação e Comunicação
VHS	- <i>Video Home System</i>
WWW	- <i>Word Wide Web</i>



SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 INFORMÁTICA EDUCACIONAL: NOVOS RUMOS PARA A EDUCAÇÃO.....	22
2.1 COMPREENDENDO A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL.....	22
2.2 DAS TICs A TDICs: UM BREVE HISTÓRICO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO	26
2.3 A EVOLUÇÃO DA TECNOLOGIA E SUAS IMPLICAÇÕES SOCIAIS	34
2.3.1 A evolução da internet	38
2.4 A INSERÇÃO DA INFORMÁTICA ENQUANTO FERRAMENTA PEDAGÓGICA	42
2.4.1 As Plataformas de Ensino EAD.....	47
3 DISCUSSÕES EM TORNO DO LETRAMENTO E DO ADVENTO DO LETRAMENTO DIGITAL	50
3.1 AFINAL, O QUE É LETRAMENTO?	50
3.2 LETRAMENTO NO CONTEXTO DAS TICS	53
3.3 MÚLTIPLOS LETRAMENTOS OU LETRAMENTOS MÚLTIPLOS	60
4 MULTILETRAMENTOS E PRODUÇÃO DE TEXTOS POR MEIO DA PLATAFORMA DE MÍDIA SOCIAL EDMODO.....	66
4.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DA PLATAFORMA EDUCATIVA EDMODO	67
4.1.1 Ponderações iniciais acerca do Edmodo	74
4.1.2 Explorando os recursos da Plataforma Edmodo	77
5 PROJETO EDUCACIONAL COM UTILIZAÇÃO DO EDMODO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA.....	82
5.1 INSERÇÃO DO EDMODO ENQUANTO FERRAMENTA PEDAGÓGICA: UMA INTERVENÇÃO	83
5.2 O EDMODO: SALA DE AULA VIRTUAL	87

5.3 AVALIANDO OS RELATOS PESSOAIS	92
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS.....	119
APÊNDICES	
ANEXOS	

1 INTRODUÇÃO

Com a ampliação do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e, sobretudo, dos computadores, aliada à popularização da rede mundial (Internet), a qual possibilita a maior interação comunicativa, cresce, também, a preocupação no que diz respeito à necessidade de se preparar a comunidade educativa – docentes e discentes – para o uso pedagógico dessas tecnologias.

Sabe-se ainda que “as tecnologias digitais móveis desafiam a sair do ensino tradicional, em que o professor é o centro, para uma aprendizagem mais participativa e integrada, com momentos presenciais e outros com atividades a distância (...)” (MORAN *et al*, 2013, p.30), por isso, é necessário ponderar como esta alteração nas relações interpessoais presentes na sociedade podem ocorrer e influenciar, também, o ambiente escolar. Em especial no que se refere às novas linguagens que surgiram, a partir do momento em que estas interações manifestadas em alguns suportes deram vazão às gírias, às adaptações linguísticas e infrações às regras gramaticais. As quais, por muitas vezes, têm sido incompreendidas sendo excluídas do contexto da sala de aula, quando, na verdade, deveriam ser tomadas como objeto de estudo.

Diante da inevitável adequação entre o mundo virtual e o mundo real, cresce, também, a preocupação, na seara escolar, sobre qual rumo tomar, diante dessa nova realidade. Afinal, a comunicação por meio das TICs tem sido uma prática cada vez mais usual, em diversos contextos sociais, cabendo a escola integrar-se a essa nova modalidade.

No entanto, embora não seja uma perspectiva recente, verifica-se que, no contexto atual, o uso do computador como ferramenta educativa ainda se encontra em fase de inicial de desenvolvimento, com muitas restrições a seu uso pela maioria dos professores. Afinal, a sociedade possui um grau de letramento digital que lhe possibilita fazer uso das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) para atividades profissionais, acadêmicas e pessoais, pois, como afirma Toffler (1980), uma nova civilização está nascendo que envolve uma nova maneira de viver em sociedade intitulada por ele de “*a new way life*”. Assim sendo, o uso dessas tecnologias voltadas à informação e à comunicação favorece às pessoas a aquisição de conhecimentos que facilitarão o acesso a informações e a uma formação cidadã. Isso posto, pode-se dizer que vivemos numa sociedade cada vez mais vinculada ao ambiente virtual.

A presente pesquisa tem como foco as práticas de letramento e a multimodalidade textual, com ênfase no letramento digital. Como já foi mencionado anteriormente, não que as pessoas, ou melhor, os alunos, muito embora tenham contato com artefatos digitais, não sejam letrados digitalmente. Sendo assim, atesta-se a necessidade de fazer com que as tecnologias da informação e comunicação possam ser úteis na melhoria da aprendizagem, que elas sejam uma ferramenta que desperte no aluno a vontade de aprender e compartilhar conhecimentos. Assim, chega-se à seguinte problemática: Como levar os recursos tecnológicos para a sala de aula como fonte de método de aprendizagem e ensino?

É preciso considerar que à internet traz à educação a possibilidade de uma comunicação dinâmica e interativa, a qual favorece por demais a aprendizagem, sobretudo, no que se refere à aquisição e à ampliação de um conhecimento autônomo. Mas, que não deve ser usada como “pretexto” para tornar as aulas “diferenciadas” e acabar se convertendo em uma prática desprovida de sentido. Como afirma Lucena & Fuks (2000, p.24), o uso apropriado da internet em educação só se efetua mediante a observância de alguns aspectos, a exemplo dos pedagógicos, tecnológicos, organizacionais e institucionais.

O grande desafio como educadores é afastar-se da “tecnofobia” e compreender que a realidade da sala de aula mudou. O professor deve encarar as TICs como aliadas, que possibilitam à aprendizagem dos educandos. Diante de teorias que abordam a relação escolar e as novas tecnologias, fica clara a percepção de que o computador, dependendo de como seja utilizado, poderá, sim, atuar como uma ferramenta capaz de propiciar uma prática pedagógica significativa, na qual a aprendizagem seja colaborativa e este é o interesse maior da presente pesquisa: ressignificar o conhecimento por meio das novas tecnologias que devem estar presentes na sala de aula.

No contexto atual, faz-se mister que se use as tecnologias digitais em prol do desenvolvimento de novas práticas de forma diversificada, uma vez que elas “facilitam a pesquisa, a comunicação e a divulgação em rede” (MORAN, MASETTO e BEHRENS, 2013, p.31). Diante disso, o professor deve conscientizar-se de que é preciso socializar o conhecimento, ou seja, compartilhar o que seus alunos produzem para o universo além da sala de aula.

Temos defendido até então a necessidade de ressignificação da prática pedagógica com vistas ao uso da informática em educação. Afinal, é preciso reconhecer as potencialidades existentes nas inúmeras ferramentas, mídias digitais e objetos de aprendizagem e o quanto estes instrumentos são eficientes na renovação das situações de

interação, expressão e criação, comunicação, informação e colaboração, o que, de certo, trará uma nova perspectiva para uma prática educativa marcada por um ensino tradicional e que, muitas vezes, condiciona a aferição de saberes à realização de atividades cujo *corpus* é essencialmente estruturalista. Tais métodos não favorecem a ampliação dos saberes, posto que o conhecimento é “mecanizado”.

Diante de tantas constatações de que é preciso mudar, considera-se que é necessário realizar uma abordagem que ateste a real situação das escolas frente ao uso das tecnologias, posto que a situação descrita pela maioria dos profissionais que atuam na área de educação é que esta, sobretudo no âmbito público, ainda se caracteriza como tradicionalista e deficitária.

Quanto ao objeto de estudo, a proposta será aplicada junto a uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental II. As intervenções serão realizadas durante as aulas de Língua Portuguesa, em turmas do Ensino Fundamental, na modalidade regular, no turno da tarde, na EEEM Major Veneziano Vital do Rêgo, localizada no bairro da Catingueira (Acácio Figueiredo), na cidade de Campina Grande–PB.

A turma foi escolhida mediante a observância dos seguintes aspectos: quantidade de alunos matriculados, dificuldades durante a realização de produções de textos; e, mais ainda, por considerar que o trabalho possa render frutos, uma vez que estamos diante de uma clientela marcada por jovens que, mesmo integrantes da geração do nativismo digital, ainda não possuem uma prática de uso efetivo das novas tecnologias em sala de aula.

Acreditamos que a intervenção do professor e a oferta ao aluno da autonomia para usar o computador, desde que, considerada a sua aplicabilidade didática, todo o esforço será válido (ZIMBALDE e ALVES, 2002). Não importa se a educação seja a respaldada no tradicionalismo, posto que acreditamos ser papel do professor mediar os conhecimentos e ampliar o horizonte de expectativas de seu alunado em prol do conhecimento. Enfim, estamos cientes de que a multimídia interativa a qual permite uma exploração profunda devido a sua dimensão não linear (SOUSA, 2011), por isso, defendemos que é preciso apreendê-la.

A opção pelo uso de artefatos digitais em sala de aula é de grande relevância para os docentes da rede pública e para os futuros professores, sobretudo os egressos no Curso de Letras, por considerar que o alcance da proatividade, mesmo que seja um desafio, pode conduzir o aluno a entender que o computador e a internet podem favorecer-lhes a ampliação do conhecimento, por meio de atividades diversas. O professor atuando como-mediador tem possibilidade de instigá-los à produção e à publicação de textos no ambiente virtual.

A relevância de se atuar nesse campo de pesquisa, vincula-se também à elevação da qualidade do ensino, o que, nesse caso, está vinculada também à reavaliação de nossa própria prática enquanto docente. Na área de Linguagem e Códigos, a mudança vinculada à qualidade das tecnologias em relação à finalidade dos diversos recursos disponíveis pode favorecer a aprendizagem em vários aspectos, no entanto, objetiva-se o favorecimento das habilidades no que se refere à fala, à escrita e também à conversão dos textos produzidos em sala por meio das técnicas convencionais de produção textual em narrativas audiovisuais.

Diante disso, os alunos poderão ser autores e espectadores de suas produções e partilhá-las com alunos de outras escolas, e com isso devem compreender que as ferramentas tecnológicas que usam cotidianamente para comunicar-se com os amigos e para produzir fotografias a serem postadas nas redes sociais poderão servir de instrumento na realização de atividades dentro e fora da sala de aula.

Em relação às dificuldades, sabe-se que serão muitas, uma vez que iremos mostrá-lhes que tecnologias como o celular, cujo uso é tão temido e combatido dentro da escola, podem deixar de ser vilãs. Outro ponto é mostrar que o computador, e mais ainda, as redes sociais, podem ser utilizados pedagogicamente. Por fim, tem-se o desafio de atuar em uma turma numerosa, considerando que apresenta um total de 56 alunos matriculados e frequentam regularmente às aulas.

Pensando nessa possibilidade de interação e mediante, a necessidade de se ressignificar a aprendizagem num contexto em que as pessoas vivem conectadas, concluímos que estamos diante da realidade de que é preciso vencer os desafios impostos às escolas, sobretudo pelas tecnologias móveis. Portanto, acredita-se que o professor deva sair do ensino tradicional, cultuado há tempos, nas mais diversas realidades escolares, e adentre numa metodologia mais participativa e integrada, na qual as atividades possam ser realizadas além dos 45 minutos de aula desenvolvida no ambiente físico da sala de aula e possa ter continuidade à distância, ou seja, por meio de atividades que possam ser monitoradas com uso didático das tecnologias móveis.

As questões que nortearam a presente pesquisa estão relacionadas à necessidade de se ampliar a visão de mundo do aluno, tão necessária à compreensão do contexto a que este se encontra vinculado. Afinal, muitos se utilizam da tecnologia, no entanto, desconhecem a sua dimensão, sobretudo, a textual.

A cada dia, surgem novos suportes bem, como novos veículos e formas de publicação. Um exemplo disso são as redes sociais. A geração atual iniciou a interação através do *Orkut*,

Messenger Twitter, Faceboock e hoje usa amplamente o *WhatsApp*. Aos demais, migrantes digitais, resta aceitá-las e incorporá-las ao uso cotidiano para não se isolar do mundo. É também uma forma de os tornar produtores de conhecimento. Assim sendo, retomamos as palavras de Demo, o qual considera que “o aluno não pode apenas escutar, tem que produzir, o que exige investir em tal competência” (DEMO, 2000, p. 28).

Muitos são os pesquisadores que têm focado seus estudos na temática da informática vinculados à educação e como está sendo processada a formação dos professores para essa mudança. O próprio Ministério da Educação e Cultura (MEC) tem investido na capacitação dos professores com cursos de formação, a exemplo do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo), que visa à inserção das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação na escola pública e que, além da capacitação por meio de formações semipresencial, disponibiliza as ferramentas aos professores por meio da distribuição das ferramentas como *netbook* e *tablet*, para que eles possam incorporá-las às atividades cotidianas em sala de aula. Mas será que estes equipamentos têm sido realmente aplicados em condições que favoreçam a aprendizagem?

Ainda é preciso investir no redimensionamento da prática docente em meio à Era da Informação, por isso defendemos a necessidade de recontextualização da tecnologia em prol da educação. Remetemo-nos, a Almeida (*Op. cit*), a qual afirma que a aplicação da tecnologia de informação no contexto escolar deve favorecer a intertextualidade, ou seja, a correlação entre a informática e o ensino nas diferentes áreas do conhecimento.

Ainda sobre os benefícios do uso da tecnologia no contexto escolar, Sousa *et al* (2011, p. 18) defendem que, diante do novo modelo de acesso ao conhecimento, típico do contexto atual, é preciso que “o professor se aproprie da gama de saberes advindos com a presença das tecnologias digitais da comunicação e da interação para que possam ser sistematizadas sua prática pedagógica”. Considerando a relevância dessas perspectivas, pretendemos abordar a temática do letramento digital e a multimodalidade de gêneros digitais como práticas efetivas à inserção e ao uso do computador e da internet como ferramentas didático-pedagógicas.

Nesse sentido, objetivamos neste trabalho, ressignificar a prática docente, considerando, para tanto, aspectos vinculados ao letramento digital, considerando aqui, enquanto uma prática que congrega diversos saberes e que não veio para substituir nem subestimar a capacidade docente. Afinal, “o professor tem seu lugar, como pesquisador e orientador, para motivar no aluno o surgimento de um novo mestre” (DEMO, 2000, p. 64).

Para alcance desse objetivo, foi preciso construir propostas que contemplassem a ferramenta escolhida, a rede de interação social educativa Edmodo, com vistas à melhoria da aprendizagem dos alunos no que se refere às atividades de produção de textos com ênfase nos gêneros multimodais. Ainda, buscamos:

- a) Mapear o grau de letramento digital dos alunos, considerando, para tanto, o contato entre eles e as tecnologias móveis;
- b) Favorecer o contato com as mídias contemporâneas, por meio da realização de atividades na Plataforma Edmodo;
- c) Agregar os conhecimentos adquiridos durante as aulas de Língua Portuguesa, acerca dos conteúdos dos gêneros biografia e autobiografia

Entendemos que os objetivos mencionados atestam nossa preocupação quanto ao favorecimento de posturas que despertem o interesse e a percepção, junto ao público-alvo, de que o letramento digital favorece a compreensão da relevância de se aprender novas formas de ler e de escrever, com novos métodos e por meio de textos que passaram por transformações com vistas a adaptarem-se aos suportes virtuais. Acreditamos, pois, que eles precisam compreender que a leitura e a escrita no ambiente virtual favorece a prática educativa e serve como acesso aos gêneros digitais, sobretudo, no que se refere aos gêneros ditos emergentes.

Assim, considerando que “a aula é momento de preleção discursiva, que tem um lugar adequado, mas que pode ser expediente didático predominante, muito menos exclusivo” (DEMO, 2000, p. 28), o presente trabalho seria um meio também de despertar nos educadores uma nova postura e uma nova percepção do que significa ministrar aulas na realidade em que vivemos.

O percurso metodológico do presente projeto tomará com base a teoria apresentada por Gil (2000), Demo (2000) e, Moreira e Caleffe (2008). A presente pesquisa se apresenta como uma pesquisa-ação. Segundo Demo, “a pesquisa prática – que nunca pode ser feita sem teoria, método e empiria – é todo salutar de produção de conhecimento, que possui ainda a vantagem de puxar cotidiano para ciência” (2000, p. 28). Assim sendo, quanto à natureza, tem-se uma pesquisa prática, de cunho original, tendo em vista que será desenvolvida com base na prática e na vivência da própria experiência docente.

Este estudo é composto dos seguintes percursos: elaboração da pesquisa, mapeamento do perfil do alunado, montagem e aplicação das sequências didáticas e avaliação dos resultados. Para isso, serão aplicados métodos quanti-qualitativos. Conforme coloca Moreira e Callefe (2008, p. 73), “a pesquisa qualitativa explora características de indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente”. Após a coleta dos dados, foram realizadas atividades interventivas.

Na construção da base teórica necessária à pesquisa, procedeu-se às seguintes leituras: Xavier *et al* (2011); Almeida *et al* (2000); Alves, Zambalde e Figueiredo (2004); Almeida e Fonseca Junior (2000); Sousa, Moita e Carvalho (2011); Coscarelli e Ribeiro (2011); Moreira e Caleffe (2008); Gabriel (2013); Bisognin (2009); Shepherd e Saliés (2013), Lèvi(2010), Crystal (2005), Moran (2012;2013), Tarjara (2008), Valente (1997), entre outros.

Espera-se evidenciar as possibilidades de trabalho, a partir de uma perspectiva pautada nos multiletramentos, com uso das tecnologias contemporâneas, para execução de atividades que estimulem a capacidade de leitura e de escrita do alunado. E que esta prática resulte em impactos positivos no que se refere à orientação destes alunos de que é possível utilizar as tecnologias contemporâneas para atividades que também os auxiliem no contexto escolar.

O trabalho aborda as teorias alusivas ao tema gerador, o qual trará, por meio de seções, a abordagem dos seguintes aspectos: faremos uma breve perspectiva acerca do histórico das tecnologias digitais na Educação. Em seguida, adentraremos na evolução da tecnologia e suas implicações sociais; posteriormente, abordaremos como se procedeu a inserção da informática no ambiente escolar, enquanto ferramenta pedagógica. Na terceira fase da abordagem teórica, contemplaremos as discussões em torno do letramento e o advento do letramento digital e de suas possibilidades pedagógicas; trataremos, também, dos conceitos alusivos aos múltiplos letramentos ou letramentos múltiplos.

Numa segunda secção, traremos à tona as discussões em torno da atuação do professor de língua portuguesa em meio à era da Web 2.0 e detalharemos os aspectos práticos do projeto como a sequência das atividades e descreveremos a ferramenta que vai ser utilizada no trabalho, ou seja, o *Edmodo*. Em relação aos aspectos analíticos, iremos descrever as etapas práticas do projeto, o que incluirá as descrições dos módulos de desenvolvimento da intervenção e as sequências didáticas, que serão desenvolvidas junto aos alunos.

Ao final, faremos as considerações finais em relação ao trabalho e, em seguida, ponderações acerca do alcance dos objetivos traçados e das mudanças processadas em relação às rotinas da sala de aula.

2 INFORMÁTICA EDUCACIONAL: NOVOS RUMOS PARA A EDUCAÇÃO

A sociedade está caminhando para ser uma sociedade que aprende de novas maneiras, por novos caminhos, com novos participantes (atores), de forma contínua.

José Manoel Moran

Nessa seção, trataremos do desenvolvimento da sociedade em face da inserção das tecnologias contemporâneas no contexto social, com ênfase em sua influência nos rumos tomados pela educação brasileira, sobretudo, a partir da década de 1990, até chegarmos às primeiras impressões quanto ao seu uso enquanto ferramenta pedagógica, o que tem se ampliado, a cada dia, neste século XXI.

2.1 COMPREENDENDO A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A informática já faz parte do contexto escolar desde a década de 1960, mas foi na década de 1980, com o início da popularização dos computadores, que esta ganhou destaque (ALMEIDA & FONSECA JÚNIOR, 2000). Porém, só na década de 1980, é que se ouviu falar no uso das novas tecnologias em sala de aula.

Apesar de a palavra *tecnologia* aludir, de forma direta, ao uso do computador, naquela época, as inovações estavam no uso de recursos didáticos alheios à dupla quadro e giz. Surgia, como novidade, o uso da TV, do videocassete e do aparelho de som, como instrumentos adequados a revolucionar o contexto da sala de aula. Naquele tempo, assim como hoje, a possibilidade de mudanças nas metodologias tradicionais era recebida com receio pela maioria dos professores da época. No entanto,

O início do uso da Tecnologia Educacional teve um enfoque bastante tecnicista, prevalecendo sempre como mais importante a utilização em específico do instrumento sem a real avaliação do seu impacto no meio cognitivo e social. Inicialmente, a Tecnologia Educacional era caracterizada pela possibilidade de utilizar instrumentos sempre visando à racionalização dos recursos humanos e, de forma mais ampla, à prática educativa (TAJRA, 2008, p. 41).

Muito embora se considere que o uso tecnicista do computador, enquanto ferramenta pedagógica, tenha sido eliminado do currículo escolar. No entanto, é possível perceber que, enquanto ferramenta educativa, ainda está em fase de desenvolvimento inicial. De fato, observa-se que muitas são as restrições ao uso pela maioria dos professores, seja por medo ou pela não familiaridade com este.

Como consequência, o uso das TICs em sala de aula ainda se coloca em fase de experimentação, quando, na verdade, deveriam estar integradas às atividades desenvolvidas em sala de aula. Posicionando-se em defesa da mudança, mas sem desconsiderar a importância de se preparar para a inserção social, Moran defende, que “a escola não pode apenas ensinar e aprender, preparar só para a vida profissional. A educação social é importante, para compreender as raízes da desigualdade e para encontrar meio de diminuí-las” (MORAN, 2012, p.69).

Ainda acerca desse novo cenário que se descortina, lembrando os argumentos expostos por Nunes, Silveira e Xavier (2012), é preciso que a escola, enquanto espaço de produção de conhecimentos, tenha um papel crucial, pois não se pode e nem se deve ignorar o tempo e nem o espaço no qual se insere. E o tempo e o espaço de hoje são o da mudança de conceitos, métodos e expectativas. Conceitos em relação ao currículo, ou seja, ao que ensinar; métodos em relação à forma de abordagem, explanação e exercício deste conteúdo; e, por fim, uma mudança quanto à superação das expectativas do alunado. Assim sendo, ratifica-se à necessidade de se integrar o uso das tecnologias como o projeto político pedagógico da escola, não apenas como uma mera formalidade, mas enquanto uma ferramenta em busca da formação cidadã.

Almeida (2000, p. 15), por sua vez, considera que “a mudança da função do computador como meio educacional acontece juntamente com um questionamento da função da escola e do papel do professor”. Mas não se pode dizer que apenas a inserção de novas ferramentas seja favorável às mudanças, é preciso pensar no desenvolvimento de condições de aprendizagem o que, de certo, não depende tão somente do capital humano.

No entanto, a grande questão envolta na relação entre a informática educacional e a práxis educativa dos professores das demais áreas do conhecimento reside no fato de que há uma necessidade de uso dos recursos tecnológicos e, também, por situarem em uma sociedade ainda marcada por uma ampla exclusão digital. O que pode ser ratificado pelas palavras de Pereira (2011, p. 12), ao atestar que “o grande desafio das escolas, dos educadores e da sociedade civil é a exclusão digital ou analfabetismo digital”. Pois, mesmo com a propagação

da difusão dos artefatos tecnológicos pelas pessoas, são poucas as que os utilizam com uma finalidade que vá além da comunicação.

É perceptível que as pessoas, sobretudo, os jovens, por meio do uso de *smartphones*, celulares, computadores e *tablets*, têm se inserido no ambiente virtual, entretanto, a prática efetiva de uso destes artefatos, na maioria das vezes, encontra-se desvinculada do contexto educacional. Tal caminho não é adequado, pois, na verdade,

todas essas tecnologias precisam estar presentes na escola, concorrendo para que esta deixe de ser mera consumidora de informações produzidas alhures e passe a se transformar, cada escola, cada professor e cada aluno, em produtor de cultura e conhecimento. Cada escola, assim, passa a ser um espaço de produção, amplificação e multiplicação de culturas, apropriando-se das tecnologias (OLIVEIRA, NUNES e SANTOS, 2012, p.99).

Essa preocupação acerca do estabelecimento do elo entre o mundo digital e o contexto escolar já perdura há um bom tempo. A pressão para intensificação do uso efetivo das TICs para muitos é recente, sobretudo, por ainda não ser uma discussão integrante do currículo acadêmico. Em muitos cursos de graduação, não há sequer uma disciplina que aborde essa “nova” realidade tão necessária à formação dos professores neste século XXI. No entanto, retomando a perspectiva histórica, registra-se que ainda, no final da década de 90, do século XX, já se discutia os rumos dessa relação:

A internet facilita a atual tarefa do professor – a de guia da aprendizagem, em vez de transmissão do conhecimento -, e permite ao aluno um contato mais direto com o mundo, o que atende mais a uma necessidade atual: o da experiência direta como modalidade de aprendizagem mais propícia ao desenvolvimento da capacidade criativa de problemas (SOBRAL, 1999, p.15).

A perspectiva descrita, nos parece familiar, ou seja, parece que a mesma está descrevendo uma questão atual. O que nos leva a perceber que, mesmo dentro de um contexto mais genérico, como o uso destes aparelhos no contexto pessoal e profissional, é preciso usá-los de maneira correta; afinal, *e-mail*, *twitter*, *torpedo* e demais formas de interação virtual e comunicativa se constituem como gêneros textuais. Nesse sentido, percebe-se que “a utilização da internet como ferramenta de busca e consulta para trabalhos escolares e até mesmo para projetos de aprendizagem é algo cada vez mais comum na vida dos estudantes” (SEABRA, 2010, p.04).

Tomando como base a perspectiva de Valente (1997), na medida em que o computador é utilizado para passar a informação ao aluno, muda de função e transforma-se

em uma “máquina de ensinar”. É dessa maneira que a abordagem pedagógica se torna uma instrução auxiliada pelo computador, o que garante a interatividade. Isso porque,

O ganho do computador em relação aos demais recursos tecnológicos, no âmbito educacional, estão relacionado à sua característica de interatividade, à sua grande possibilidade de ser um instrumento que pode ser utilizado para facilitar a aprendizagem individualizada; visto que ele só executa o que ordenamos; portanto, limita-se aos nossos potenciais e anseios. (TAJRA, 2008, p. 45).

E, mesmo diante dessa possibilidade de favorecimento do conhecimento além dos muros da escola dando margem para uma aprendizagem colaborativa, ainda são muitos os professores que acreditam que o computador poderia substituí-los. Essa premissa de que o computador veio para “tomar o lugar do professor em sala” é cultuada há tempos, talvez por receio de mudar práticas já cristalizadas ou ainda por serem os artefatos tecnológicos muitas vezes “jogados” a esses profissionais, sem que haja um processo de conhecimento, capacitação e uso. Acerca disso, é preciso avaliar qual o perfil do professor do século XXI, que deve adequar-se às mudanças processadas pela sociedade em que vive.

As técnicas de comunicação também são importantes para o sucesso do professor. Um educador que fala bem, que conta histórias interessantes, que tem *feeling* para sentir o estado de ânimo da classe, que se adapta às circunstâncias, que sabe jogar com as metáforas, o humor, que usa as tecnologias adequadamente, sem dúvida, consegue bons resultados com os alunos. Eles gostam do *professor que os surpreende*, que traz novidades, que varia nas técnicas e métodos de organizar o processo de ensino-aprendizagem (MORAN, 2012, p.80).

Como já fora discutido anteriormente, essa realidade de ressignificação da prática educativa é pouco difundida, ainda há muita resistência à mudança, bem como a inserção de novos recursos à prática já cristalizada, a qual, muitas vezes, é apreendida durante o período de graduação e que, muitas vezes, é posta à prova pela própria necessidade de se manter ativo num mercado profissional cada vez mais exigente e competitivo. E tudo isso é desafiador, afinal,

A arena da formação de professores para o uso das TICS constituiu, no decorrer dos últimos anos, temática de investigação instigante e desafiadora. Instigante porque possibilita encontrar distintas análises da formação inicial e continuada de professores, revelando o caráter incerto e problemático que lhes é peculiar, em contraste com as possibilidades e limites de trabalho do professor na realidade de nossas escolas. Por outro lado, tais análises catalisadoras de opiniões denunciam, há muito tempo, que algo precisa ser feito para se criar cultura na formação docente (OLIVEIRA, NUNES e SANTOS, 2012, p.101).

Como bem afirmam Oliveira e Nunes (2012), a formação docente ainda é carente de incentivo à mudança, de uma conscientização que toda a formação não se encerra na conclusão de um curso superior, nem se completa em pós-graduações e formações continuadas; é preciso transformar os conhecimentos adquiridos na teoria em prática. Mas, para alguns, acompanhar os novos rumos da educação implica em abandonar uma cultura já impregnada e que converte a prática pedagógica em uma atividade contínua e estática.

Nesse sentido, ao se dar conta de que nem todos aceitam a mudança, é preciso não desistir. Afinal, ainda há educadores que aceitam desafios e que acreditam que o computador veio auxiliá-los na construção de saberes, por meio de novas metodologias que sejam mais atrativas e que ensejem na melhoria do processo de ensino-aprendizagem da geração nativa digital. Assim sendo,

[...] é necessário desenvolver novas habilidades, fundamentais para o leitor e o produtor de textos/conteúdos dos dias de hoje, em que é possível participar socialmente, de várias maneiras, em diversos contextos. Essa participação mais ampla inclui o professor, no papel de cidadão (RIBEIRO e NOVAES, 2012, p. 15).

Os autores apontam para a necessidade de ressignificação da prática pedagógica, tendo em vista o alcance dessa nova realidade que nos cerca: a tecnologia faz parte de todos os setores de nossa vida. É preciso compreender que “as salas de aula podem tornar-se espaços de pesquisa, de desenvolvimento de projetos, de intercomunicação *on-line*, de publicação, com a vantagem de combinar o melhor do presencial e do virtual no mesmo espaço e ao mesmo tempo” (MORAN, BASSETTO e BEHRENS, 2013, p.31).

2.2 DAS TICs A TDICs: UM BREVE HISTÓRICO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

A tecnologia deve ser percebida como toda e qualquer ação capaz de facilitar a operacionalização de algo que já existe. Desde sempre, o homem tem investido em novas tecnologias para facilitar processos e melhorar resultados em suas atividades laborativas. Isto porque “o homem é, por natureza, uma criatura que investiga: não simplesmente aceita e convive com o que está diante de si; busca novas coisas, novas oportunidades e maneiras de melhorar a vida” (VEEN e VRAKKING, 2009, p.73).

É inegável a relevância que a inserção de equipamentos tecnológicos contempla diversos setores da sociedade. Como exemplo, podemos considerar que ela favoreceu a

medicina, sobretudo, no que se refere à prevenção e ao tratamento de doenças; além disso, impulsionou a melhoria das comunicações, facilitou a divulgação de descobertas de cunho científico, entre outras tantas vantagens. No entanto, o que dizer quanto ao aspecto educacional?

É certo que a escola é uma instituição que há cinco mil anos se baseia no falar/ditar do mestre, na escrita manuscrita do aluno e, há quatro séculos, em um uso moderado da impressão. Uma verdadeira integração da informática (como do audiovisual) supõe o abandono de um hábito antropológico mais que milenar, o que não pode ser feito em alguns anos (LÉVY, 2010, p. 08).

Avaliando a fala de Pierre Lèvi (2010), percebe-se claramente a visão de que a inserção das tecnologias contemporâneas no contexto escolar é possível, mas que, no entanto, não é um processo fácil. Tal processo demanda tempo e implica na reestruturação das metodologias e dos programas oriundos do ensino na vertente tradicionalista praticada há séculos, sobretudo no Brasil, em que a base educacional é jesuíta. Sendo assim, para se compreender melhor o desenrolar desse processo, é preciso visualizar a cronologia das políticas educacionais voltadas ao uso da informática na educação.

QUADRO 1

Ações da política de Informática Educacional no Brasil

Datas	Ações
1979	A SEI (Secretaria Especial de Informática) efetuou uma proposta para os setores: educação, agrícola, saúde e industrial, visando à viabilização de recursos computacionais em suas atividades.
1980	A SEI criou uma Comissão Especial de Educação para colher subsídios, visando gerar normas e diretrizes para a área de informática na educação.
1981	I Seminário Nacional de Informática na Educação (SEI, MEC, CNPQ) – Brasília Recomendações: que as atividades da informática sejam balizadas dos valores culturais, sociopolíticos e pedagógicos da realidade brasileira; que os aspectos técnico-econômicos sejam equacionados não em função das pressões de mercado, mas dos benefícios socioeducacionais; não considerar o uso dos recursos computacionais como nova panaceia para enfrentar os problemas de educação e a criação de projetos piloto de caráter experimental com implementação limitada, objetivando a realização de pesquisa sobre a utilização da informática no processo educacional.
1983	Criação da CE/IE – Comissão Especial de Informática em Educação ligada à SEI, CSN e à Presidência da República.
1983	Criação do Projeto Educomunicação pelas Ondas do Rádio (Educom) – Educação com Computadores, primeira ação oficial e concreta para uso de computadores nas escolas públicas.
1984	Oficialização dos centros de estudos do Projeto Educom.
1986 e 1987	Criação do Comitê Assessor de Informática para educação de 1º e 2º graus (CAE/SEPS), que tinha por objetivo definir os rumos da política nacionais de informática educacional.
1987	Elaboração do Programa de Ação Imediata em Informática na Educação, que teve como principais ações a criação de dois projetos: o Projeto Formar e o Projeto CIEd.
1995 até os dias atuais	Criação do Proinfo voltado à formação de núcleos de Tecnologias Educacionais (NTEs) em todos os estados do país, com vista a capacitação de professores para o uso das TIC.

Fonte: TAJRA (2008, p.29)

Apesar de ainda se encontrar em estágio de implementação, tal preocupação foi iniciada ao final da década de 1970, quando nem sequer havia a popularização dos computadores no ambiente profissional – pelo menos em grandes proporções – eram poucos os setores que dispunham dessa ferramenta para dinamizar os processos de execução de atividades e de ferramentas de comunicação e interação dentro e fora do eixo corporativo. Posteriormente, foi criada uma Comissão Especial de Educação, que viria a estruturar as regras e as diretrizes à criação de uma área de informática em educação.

Os passos para intensificação do processo foram dados a passos curtos, tanto é que até hoje não encontramos a intensificação do uso das ferramentas tecnológicas enquanto ferramenta didática-pedagógica. E mais ainda, nem nas atividades burocráticas, percebe-se a inserção de computadores nas escolas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 80, apresenta as diretrizes que regulam e incentivam o desenvolvimento de programas de ensino voltados para educação a distância no país, considerando para tanto os níveis e as modalidades de ensino em que a mesma deva ser contemplada.

Art. 80.- O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º. A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (BRASIL, 1996, p.29-30).

O que está disposto no artigo acima, foi o primeiro passo para a abertura de oportunidades para a inserção de novas práticas pedagógicas. Verifica-se no artigo que a EaD surge como um processo alternativo de formação educacional extensiva a todos os níveis e e todas as modalidades educacionais, desde a educação básica até a formação acadêmica, desde que sejam respeitados os respectivos programas de ensino. Verifica-se ainda que, no § 3º, o legislador assinala para a necessidade de haver uma regulamentação própria e dispõe que o credenciamento das instituições que desejam trabalhar com essa modalidade fique a cargo da

União. Por fim, além de delimitar a quem cabe a oferta dessa modalidade de ensino e estipular como se dará a criação dos mecanismos de controle, atribui ao Poder Público a missão de incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância. O artigo coloca a EaD como uma modalidade específica.

Naquele momento, “a educação a distância (EaD), antes vista como uma modalidade secundária ou especial para situações específicas, destaca-se como um caminho estratégico para realizar mudanças profundas na educação” (MORAN, MASSETTO e BEHENS, 2013, p. 63). Nesse sentido, podemos dizer que com o passar dos anos ocorreu uma mudança quanto à inserção de uma estratégia de ensino diferenciada que incida em novas formas de ensinar e apreender, uma realidade que se adequa à educação deste século, quando se trata de um país como o Brasil de grande extensão continental.

Dentre as ações e políticas formuladas pelo governo brasileiro, destaca-se o programa intitulado de Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), que foi lançado em meados da década de 1990, mais precisamente entre os anos de 1995 e 1996, por iniciativa da Secretaria de Educação a Distância (SEED). O programa tinha como propósito central favorecer a capacitação dos professores para o uso dos equipamentos que o Ministério da Educação enviou às escolas, a exemplo dos laboratórios de informática.

Na época, visou-se à inclusão digital, posto que havia o propósito de inserir as TICs nas escolas de todo o país, nos segmentos do Ensino Fundamental e Médio, partindo do princípio de que é preciso capacitar os professores para que possam usar o computador, enquanto ferramenta tecnológica e, com isso, melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e favorecer a aquisição/ampliação do conhecimento científico e tecnológico de ambos: educadores e educandos.

Retomando a questão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), estas foram paulatinamente exploradas, a partir da década de 1980, como suporte às estratégias de ensino habitualmente usadas. Assim sendo, as escolas passaram a incorporar ao programa das disciplinas recursos em áudio e vídeo, fitas cassetes e filmes no formato VHS (*Vídeo Home System*, ou seja, "Sistema Doméstico de Vídeo"), uma novidade que durou pouco tempo, uma vez que a má utilização destes recursos acabou tornando-os obsoletos.

A incorporação de qualquer meio de comunicação ao ensino deve, ao menos teoricamente, gerar ou contribuir para que se gere uma aprendizagem nos receptores; mas isto não significa que sua incorporação tenha seguido critérios didáticos ou que tenha logrado uma repercussão didática na instituição que a inseriu (SÁNCHEZ *apud* BRASIL, 1999, p.65).

Avaliando as palavras de Sánches (1999), verificamos que, no caso do fracasso mencionado acerca da inserção de novas mídias às aulas, na década de 1980, pode-se afirmar que não houve contribuição significativa na aprendizagem por causa do tipo de abordagem realizada pelos professores. Acostumados a aulas expositivas-dialogadas, os alunos, com o implemento desses recursos, passaram a visualizar, por meio de filmes e documentários, aspectos relacionados aos conteúdos ministrados em sala. Muitos foram os professores que, por insegurança ou medo, nunca se valeram de tais materiais.

Ainda hoje, nas escolas públicas, é possível encontrar resquícios desses materiais, só que em outras mídias, as fitas VHS foram substituídas pelos DVDs e as fitas cassetes por CDs, que, raramente manuseados pelos professores, acabam trancafiados em armários ou enfeitando as prateleiras de estantes nas bibliotecas das escolas ou na sala da direção. No entanto, é preciso reconhecer que a necessidade de se favorecer ao aluno o contato com as tecnologias no contexto escolar não se resume apenas ao atendimento de uma necessidade inerente ao contexto escolar ou social. Além disso,

É interessante ressaltar que a maior parte dos empregos que surgirão no próximo século ainda não existe e com certeza eles, de alguma forma, utilizarão as novas tecnologias da informação e comunicação, cabe à escola prestar a sua grande contribuição na formação de indivíduos proativos para atuarem nas economias do futuro (TAJRA, 2008, p.19)

Diante disso e, atestando-se a necessidade de se promover uma educação cidadã, é que se faz necessário inserir o aluno no mundo digital. E isso significa apresentar a ele um computador que não funciona apenas como instrumento voltado ao ensino, nem apenas como uma ferramenta na qual se busca um aprendizado. Mais do que isso, ele precisa ser percebido como uma ferramenta usada na realização de trabalhos, pesquisas, acondicionamento de dados e de interação (comunicação) com o outro.

Assim posto, seria ele impulsionador da ação pedagógica que ultrapassa os limites físicos da escola, o que faz surgir, dentre os usuários deste no contexto educacional, o grupo dos “integrados” os quais acreditam que a incorporação de tecnologias já seria sinônimo de inovação. E, um outro grupo, denominado de “apocalípticos”, que não enxergam a neutralidade quanto a esta incorporação. Por outro há,

Os “integrados” acreditam que só por incorporar a tecnologia é, por si só uma inovação. [...] Os “apocalípticos” já não vêem a tecnologia de forma tão neutra, pois acreditam que em função do próprio desenvolvimento de suas interfaces, cada vez

mais amigáveis, será necessário menos conhecimento para manuseá-las[...] (TAJRA, 2008, p.41-42).

Mesmo assim, a utilização didática do computador, no contexto escolar, ainda suscita divergências. Ou seja, há aqueles que se restringem ao uso, na maioria das vezes, apenas como pretexto de inovação nas aulas e, portanto, sem nenhuma contextualização didática; e outros que consideram que o uso da tecnologia soará como uma “tábua de salvação”, mediante as dificuldades de manter os alunos focados na aprendizagem. Para tanto, torna-se necessário reavivar algo bastante importante para que esse uso tenha algum resultado: a qualificação.

Se o professor não detiver o conhecimento sobre como e quando utilizar a tecnologia em suas aulas, de nada adiantará. Coscarelli (2011, p.31), assinala que, “os professores precisam encarar essa nova realidade, aprendendo a lidar com os recursos básicos e planejando formas de usá-los em suas salas de aula”. Por outro lado, não se pode deixar de mencionar que há muita rejeição por parte dos educadores em incorporar essa “nova realidade” e “talvez a dificuldade de planejar aulas que envolvem TICs (o que me parece diferente de dar aulas de TICs), seja assumir uma postura agente em relação ao que é preciso aprender” (RIBEIRO e NOVAES, 2012, p. 15).

Em relação ao que se refere ao papel da escola, cabe a ela a ação de proporcionar aos alunos uma formação educacional que lhe prepare para o exercício da cidadania, ou seja, que lhe prepare para o exercício de atividades além da seara escolar, o que está posto nos documentos oficiais que regem a Educação no país, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Lei de Diretrizes e Bases na Educação (LDB). Ainda em relação à LDB, nela encontra-se disposto como finalidade da educação, “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art 2º). Ainda no mesmo texto, verifica-se que no caso do ensino fundamental, o foco está na “formação básica do cidadão” (art. 32, *caput*) (BRASIL, 1996, sp).

Mediante as mudanças no contexto educacional, com a inserção de novas ferramentas didáticas, a escola deve capacitar seus alunos a se adaptar às novas necessidades do meio social em que vive. Isso se considerando a educação como uma das prioridades de uma nação evoluída e, segundo a perspectiva de Pereira (2011, p.13), “formar cidadãos preparados para o mundo contemporâneo é um grande desafio para quem dimensiona e promove a educação”. (LÈVY, 1993, p. 08).

Para Silva (2008, p.67), “o avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), as quais, com vertiginosa velocidade, proporcionam meios de acesso a qualquer

domínio do conhecimento, tem potencializado as práticas de leitura e de escrita”. Conforme se observa nas palavras do autor, a inserção dos vídeos nas aulas proporciona ao aluno uma nova visão daquilo que ele só conhecia por meio dos livros e dos discursos do professor ao longo das aulas. É o que está disposto nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), as quais, também se adéquam perfeitamente à realidade quanto ao uso destes recursos no ensino fundamental, ou seja:

A TV e o cinema na escola têm essa dupla disposição: entrar e se chocar com as formas tradicionais do ensino, incorporando as imagens ao ensino predominantemente auditivo; mas entrar na escola para sair de outro modo: sair da escola para se chocar com as formas convencionais da assistência. (OCEN, BRASIL, 2006, p.129).

Realmente não se pode negar que o uso de novas ferramentas é importante. Por meio dos filmes, os alunos podem (re)conhecer outras formas de interação com o conteúdo e a partir deles produzir seus próprios discursos. O que não pode haver é deixar que quaisquer outros recursos, ao ser incorporado ao ambiente da sala de aula, transformem-se em mero suporte. É preciso avaliar as mudanças propiciadas pela inserção das tecnologias, sobretudo no âmbito da comunicação interpessoal. Que,

De qualquer maneira, o aumento no potencial da comunicação criou espaço para o indivíduo afirmar um nicho próprio. Com a criação da tecnologia, mudamos o equilíbrio entre o individual e o coletivo para o individual e, portanto, criamos mais potencial para mudança e para inovação. Como chamamos a era da padronização e massa de “era industrial” chamaremos essa era de “era criativa” (VEEN E VRAKKING, 2009, p.85).

Diante dessa criatividade aliada à reformulação das interações educativas, deve-se repensar a forma como se pode promover a utilização das ferramentas de comunicação no contexto tecnológico, enquanto ferramentas de promoção, ampliação e resgate da interação professor-aluno. Afinal, “toda tecnologia introduzida no ambiente nos afeta e modifica, e pode também ampliar as nossas capacidades cognitivas, no caso de tecnologias intelectuais” (GABRIEL, 2013, p.11).

Logicamente que o uso de uma nova tecnologia que vise à facilitação dos processos já praticados pressupõe adequação e mudança. O que se tem percebido é que os professores não foram preparados para mudanças. Afinal, suas experiências, tanto quanto alunos e, depois, já como docentes, eram de base tradicional. Por isso, faz-se necessário compreender ainda que, no contexto do processo ensino-aprendizagem, residem fatores subjetivos. Em outras palavras, implica considerar que “a motivação para a aprendizagem é pessoal: como você

aprende, quando aprende, onde aprende, por que aprende e até se aprende ou não” (VEEN e VRAKING, 2009, p.73). Assim sendo, seria necessária a apresentação, a preparação e a conscientização, para então haver a mudança metodológica e, no final, a inserção correta de novas ferramentas didáticas.

Mas, de fato, questiona-se qual seria a função da escola mediante as novas e rápidas mudanças nas formas de se produzir e distribuir informação, melhor dizendo, conhecimento. Essa é uma discussão polêmica, pois, já que a informação gera conhecimento, como relacioná-los? Para Custódio (1999), a questão está centrada na necessidade de se

Formar cidadãos autônomos em uma sociedade cada vez mais tecnologicamente complexa, sem escamotear a cultura local e global com as quais os sujeitos se relacionam, é, sem dúvida, papel da escola. E para cumprir esse objetivo que o ensino deve mobilizar múltiplos letramentos, ou seja, abordar diferentes mídias, diferentes semioses, em contextos culturais diversos. (CUSTÓDIO, 2012, p.199).

As palavras de Custódio ratificam a necessidade de mudança e de adaptação, duas ações correntemente sugeridas ao longo deste tópico. Moran (2009) assinala que a tendência da escola brasileira é mais voltada ao tradicionalismo do que à inovação. Por isso, tanta resistência a mudanças gerando o uso inadequado das TICs, o que culmina com o abandono de novas formas de se produzir saberes em sala de aula.

Moran (2013, p.39) destaca que, “as tecnologias favorecem mudanças, mas os eixos são como diretrizes fundamentais para construir solidamente os alicerces da mudança”. Nesse sentido, uma educação inovadora tem que se pautar em várias dimensões e estas, por sua vez, devem ser inseridas nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das instituições. No entanto, se faz necessário considerar a educação como uma forma de interação humana e, seguindo os parâmetros de mudança, faz-se necessário que professores promovam menos abordagens tradicionais se estructure uma educação em que se perceba diferentes formas de avaliar, orientar e ensinar a seus alunos. Em síntese, o incentivo às mudanças ocorre uma vez que “as novas tecnologias surgem com a necessidade de especializações dos saberes, um novo modelo surge na educação, com ela pode-se desenvolver um conjunto de atividades com interesses didático-pedagógica” (LEOPOLDO, 2002, p.13).

Pode-se inferir ainda que a inserção de um meio de comunicação ao ensino – seja ele qual for – só é válida quando incidir para geração de aprendizagem aos receptores, para isso se faz necessário suporte teórico; planejamento e conhecimento da ferramenta a ser utilizada pelo professor.

Nos últimos anos, com a popularização dos computadores e do acesso à Internet, cresceu o interesse, como também, as discussões entre os seus usos no contexto escolar em prol da dinamização do ensino. Nesse sentido, este será o tema a ser discutido com mais abrangência em termos de advento das TICs enquanto ferramenta pedagógica. O que faremos a partir do tópico que se segue.

2.3 A EVOLUÇÃO DA TECNOLOGIA E SUAS IMPLICAÇÕES SOCIAIS

O termo tecnologia vai muito além de meros equipamentos. Ela permeia toda a nossa vida, inclusive questões não tangíveis (TAJRA, 2008. p.43). Mediante esse conceito, a referida autora a classifica em três grandes grupos: Tecnologias Físicas, relacionadas à área de Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia); Tecnologias Organizadoras, que se referem à forma como as pessoas interagem com o mundo, as quais incluem os métodos de ensino em suas várias modalidades; e, por fim, as Tecnologias Simbólicas, as quais se vinculam às formas de comunicação interpessoal, ou seja, aos símbolos de comunicação.

Neste tópico, iremos nos deter às tecnologias digitais, considerando, por relevância no presente trabalho, em suas vertentes, Organizadora e Simbólica. Para saber como estas devem ser utilizadas, faz-se necessário entendê-las. Tal entendimento serve para compreender como as novidades da tecnologia digital exerceram influência na sociedade contemporânea.

A evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos. A ampliação e a banalização do uso de determinada tecnologia impõem-se à cultura existente e a transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social. A descoberta da roda, por exemplo, transformou radicalmente as formas de deslocamento, redefiniu a produção, a comercialização e a estocagem de produtos e deu origem a inúmeras outras descobertas (KENSKY, 2007, p. 21).

Diante das palavras do autor, atesta-se que foi preciso fazer um mapeamento histórico das evoluções construídas ao longo desta Nova Era Digital. “As tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana. Na verdade, foi a engenhosidade humana, em todos os tempos, que deu origem às mais diferenciadas tecnologias” (KENSKY, *Idem*, p.15). E são elas que distinguem os seres humanos das outras espécies. São as tecnologias, assim como a Educação, ferramentas que dão poder aos alunos, os tornam soberanos e que, também, modificam posturas dentro da sociedade.

Só que, diante dessa influência perceptível e da convivência inevitável que a sociedade passou a ter com os artefatos tecnológicos, torna-se preciso avaliar como de fato ocorreu e como tende a caminhar essa nova relação no futuro. Diante disso, uma das expressões mais profanadas tem sido a “inclusão digital”. É preciso incluir os entes da sociedade, modificando as relações no âmbito da fala e da escrita. As pessoas passaram a dialogar e a vivenciar em dois mundos o rela e o virtual.

As tecnologias intelectuais misturaram-se à inteligência dos homens por duas vias. A escrita, por exemplo, serviu de um lado para sistematizar, para gradear ou enquadrar a palavra efêmera. Por outro lado, ela inclinou os letrados a ler o mundo como se fosse uma página, incitou-os a decodificar signos nos fenômenos, das tábuas de profecias dos magos da Caldeia à decifração do código genético, como se a vida, muito antes dos Fenícios, tivesse inventado o alfabeto (LÈVY, 1993, p. 71).

Lèvy (1998) expõe, de maneira brilhante, a forma como a velocidade com que as posturas se modificam e as formas de comunicação se dinamizam em face das tecnologias. Nem parece que sua popularização ainda seja recente em termos de cronologia temporal. Historicamente, logo quando os computadores começaram a adentrar o mercado comercial, por volta da década de 1980, surgem as primeiras perspectivas quanto ao seu uso, enquanto instrumento voltado à aprendizagem.

Hoje, sabe-se que o computador, principalmente quando conectado à Internet, pode sim, atuar como uma excelente ferramenta pedagógica, numa dupla perspectiva: a do ensinar e a de proporcionar a aprendizagem. Mas, naquela época, não havia uma disciplina específica nas escolas, o que se via eram escolas de informática voltadas para uma aprendizagem estruturalista, focada na aprendizagem de temáticas computacionais, numa perspectiva tecnicista.

Segundo Correia e Silva (2005), daquela forma, muitos que buscaram uma aprendizagem de informática aprenderam a história do computador, aprenderam a operá-lo e tiveram noções de programação, no entanto, não tiveram a oportunidade de vislumbrar o computador enquanto ferramenta didática. Tal perspectiva não contribuiria para a formação cidadã, e, com isso, não havia uma utilização do computador enquanto ferramenta didática de ensino e aprendizagem que incidisse na agregação dos conhecimentos adquiridos com as teorias vistas em sala de aula e a sua utilização na vida prática.

A rede mundial só passou a existir propriamente em 1991. Mas, em um tempo extraordinariamente curto, as pessoas adotaram e dominaram a tecnologia e,

enquanto o faziam, conheceram, adaptaram e expandiram sua linguagem tão diferente (CRYSTAL, 2005, p.77).

A inserção da tecnologia WWW (*World Wide Web*), sigla usada para se referir à rede de alcance mundial, viria a revolucionar o uso dos computadores como recurso pedagógico. A internet é uma das poucas ferramentas criadas pelos homens e a qual eles não entendem completamente (SCHIMIDT e COHEN, 2013). Mas o fato é que a rede deu vazão a novas formas de comunicação, como *e-mail*, *blogs*, *Twitter*, *Facebook* e páginas da *web* (STEPHERD e SALIÉS, 2013, p.55). Essas novas formas de interação e comunicação têm, a cada dia, sobretudo por conta de sua ampla utilização entre os nativos digitais, desperta o interesse de pesquisadores de várias áreas do conhecimento, inclusive, linguistas. Afinal, elas favorecem o acesso e a publicação de gêneros textuais, bem como, a possibilidade de uso de múltiplas linguagens.

Em outras palavras, considera-se que “a Internet proporciona um ambiente para desenvolvimento das capacidades cognitivas e comunicativas do ser humano. A comunicação promove a interação social, podendo tornar mais ricas as práticas socioculturais” (BISOGNIN, 2009, p. 16). Essa conectividade possibilita uma maior interação entre as pessoas. Como consequência, torna-se possível produzir e compartilhar conhecimentos dentro e fora do contexto escolar. Acerca disso, Gabriel (2013) dispõe que,

As novas tecnologias não afetam apenas o modo como fazemos as coisas, mas afetam principalmente nossos modelos e paradigmas – as regras intrínsecas de como as coisas deverias ser - e é de se esperar que, nesta nova estrutura sociotecnológica, as expectativas e os relacionamentos educacionais sofram as mesmas modificações significativas e perceptíveis que têm ocorrido em nossa vida cotidiana (GABRIEL, 2013, p.07).

Assim posto, considera-se impossível que não haja, no âmbito escolar, a possibilidade de abordagem interconectada. Não basta que se fale em inclusão digital. Aliás, falar em inclusão digital é a mesma coisa de dizer que todos devem ter acesso às novas tecnologias. Observa-se na vida prática que desempenho de operações, como a de se locomover por meio de transporte público, fazer operações em caixas eletrônicos e solicitar serviços perante alguns setores públicos só é possível mediante o uso de artefatos digitais. O que torna inegável a constatação de que tal realidade esteja de fato inclusa em vários setores, pesquisas revelam que o uso de *smartphones* está cada vez mais comum. O alto índice de propagação das novas TICs fez crescer os números alusivos à quantidade de acesso e a compra de aparelhos que favorecem a conectividade, sobretudo, com o advento deste século.

Na primeira década do século XXI, o número de pessoas conectadas à internet em todo o mundo aumentou de 350 milhões para mais de dois bilhões. No mesmo período, a quantidade de usuários de telefones celulares subiu de 750 milhões para bem mais do que cinco bilhões (e atualmente já ultrapassou a marca dos seis bilhões). Tais tecnologias se espalham pelos pontos mais distantes do planeta e, em algumas partes do mundo, em ritmo cada vez mais acelerado (SCHIMIDT e COHEN, 2013, p. 11).

É assim, mediante do uso desenfreado dessas tecnologias, que se faz necessário desenvolver estratégias de como utilizá-las no contexto educacional. Afinal de contas, a conectividade está cada vez mais presente, acessível e prática à sociedade. Mas se percebe, também, que não basta ter o acesso, é preciso saber usar estes recursos em prol da aquisição cidadã. “As tecnologias invadem as nossas vidas, ampliam a nossa memória, garantem novas possibilidades de bem-estar e fragilizam as capacidades naturais do ser humano” (KENSKY, 2007, p.15). Assim, considera-se que o uso das tecnologias se tornou obrigatório em vários setores da sociedade, por isso é papel da escola o trabalho de capacitar os alunos a interagir socialmente, profissionalmente e, principalmente, educativamente, com as mais variadas ferramentas e com os ambientes da Rede.

Como se percebe, o uso da internet exigiu dos usuários uma nova forma de interagir, posto que, diante da dinamicidade, a linguagem usada no ambiente virtual é bem diferenciada: o *internetês*. Acerca dessa linguagem, encontramos em Bisognin (2009) a seguinte definição:

O termo *internetês* é aqui utilizado para denominar a linguagem surgida e empregada na Internet. Baseia-se na simplificação informal da escrita para tornar mais ágil a comunicação, utilizada principalmente em bate-papos (*chats*), em *sites* de relacionamento como Orkut, *blogs*, mensagens de celulares, fóruns da Internet e correio eletrônico (*e-mail*) (BISOGNIN, 2009, p. 15).

Essa linguagem cifrada, marcada por ícone, símbolo e na qual a pontuação exerce um diferencial, foi e ainda é bastante questionada. Seu uso gerou polêmica, pois se passou a questionar se a mesma traria implicações na aprendizagem dos alunos, pois se considerava que levariam para outras situações traços dessa nova forma de se interagir pela escrita. Sobre essa interação, é preciso lembrar que “os letramentos deste século interagem uma profusão de significados semióticos, sensoriais, sinestésicos, emotivos, criativos, políticos. As atividades da vida incluem uma forma de linguagem, poder e conhecimento” (TAKAKI e MACIEL, 2014, p.28), e, diante dessa interação, sabe-se que os alunos, muitas vezes, dominam mais estas novas linguagens por conta de seu uso efetivo e diário em suas interações sociais.

Tais fatores nos revelam que tal interação virtual requer agilidade, tanto na explanação do internauta, quanto na expectativa de respostas por parte de seus interlocutores.

Rapidamente – em fração de segundos – pode-se fornecer ou obter informações e compartilhar arquivos. Na perspectiva de Xavier *et al* (2011),

Na geração Net predomina o desejo de compartilhar conteúdos com mais rapidez e assim obter respostas com mais velocidade do seu interlocutor com o qual mantém relações de identidade. Para esses sujeitos a língua está a serviço da comunicação descontraída, porém objetiva (XAVIER *et al*, 2011, p.55).

As palavras do autor corroboram com a necessidade de se inserir no ambiente virtual. Isso porque o processo de aprender a interagir virtualmente deixou de ser uma forma de ser aceito socialmente e tornou-se uma exigência da própria sociedade globalizada. No entanto, isto não significa que o fato do aluno ser um “nativo digital” significa que ele fará uso criativo e competente das mídias, posto que, “empregar bem essas tecnologias depende, por sua vez, da utilização do tipo de técnicas de criação e comunicação específicas dessas tecnologias e diferentes daquelas que os professores normalmente utilizam em sala de aula” (MOORE e KEARSLEY, 2010, p.01).

Com isso, reafirma-se a necessidade de atuação do professor mediador e auxiliar na aquisição de conhecimentos, responsável por vencer os desafios de atribuir um fundamento educativo ao valer-se das ferramentas tecnológicas enquanto recurso didático. Afinal, “a escola precisa estar inserida no contexto tecnológico e cotidiano de todos nós, apresentarmos às crianças situações mais reais, tornar as atividades mais significativas e menos abstratas” (TAJRA, 2008, p. 43). E é mediante essa necessidade de uso das tecnologias que cabe ao professor modificar metodologias e buscar perspectivas que venham de fato a favorecer a aprendizagem de seus alunos.

2.3.1 A evolução da Internet

A internet revolucionou toda a sociedade. No entanto, a cada nova descoberta e com a velocidade de conexão cada vez mais eficiente, a *web* passou pela fase de 1.0 e hoje se encontra no nível 3.0. Independentemente da fase, o importante é considerar que “as mídias e as tecnologias são escolhas, e de caso bem pensado, das esferas de circulação de discursos” (ROJO, 2013, p.29), e, como tal, acompanham a evolução da sociedade, conforme as características de cada geração, o que inclui o aprender a ser e a fazer, o que inclui, como já foi dito, a linguagem.

Com a *Web 1.0*, a internet se referia a processamento e armazenamento de informações. Enquanto que, “a *Web 2.0* volta para o impacto da internet sobre as relações entre pessoas e organizações” (ROJO, 2013, p.43). Em síntese, inicialmente, a internet era uma novidade, encantava-se pela capacidade de produzir, de repassar e de armazenar dados num ambiente virtual, a exemplo do que acontece com os *e-mails*. Depois, viram-se novas possibilidades mais voltadas para o estabelecimento de formas de interação social, e foi justamente o uso massificado das redes sociais que ampliou o destaque da *web 2.0*.

Gabriel (2013) assinala que, enquanto a *Web 1.0* é a estática, em que as pessoas apenas navegam e consomem informações, a *Web 2.0* apresenta-se como a *web* da participação, em que as pessoas usam a web como base para todo o tipo de interação: *blogs*, vídeos, fotos e redes sociais. Diante da necessidade de compartilhamentos mais amplos, ou seja, de algo a mais que documentos surgiu a *Web 3.0*, “baseada na crescente participação de sensores do tipo RFID e *móbile tags*” (Gabriel, 2013, p. 22). Lévy *apud* Xavier *et al* (2011) assevera que:

A Internet tem aumentado consideravelmente nossos processos cognitivos individuais e coletivos, através do acesso a uma riqueza de dados multimídia em tempo real, multiplicando dessa forma nossa percepção e nossa memória. Ela permite também que nos conectemos a uma escala desconhecida de gerações que nos procederam (LÉVY *apud* XAVIER *et al* 2011, p.19).

As palavras de Lévy apontam que, diante da evolução da *web*, verifica-se uma perspectiva de ampliarem-se as formas de favorecer a interação interpessoal, tendo algo em comum, ou melhor, dizendo, tendo como ponto de convergência a adaptação da linguagem. Por exemplo, nesse desenvolvimento da *Web 3.0*, têm-se as atenções focadas para uma simbologia cada vez mais presente no contexto social, seja nas embalagens dos produtos, nos encartes comerciais e até mesmo nos livros, a exemplo do livro de Marta Gabriel (2013), o *QRcode*, o qual possibilita um acesso a um vídeo, tutorial, site, ou seja, a um contato com a rede para ampliar a informação sobre o tema ou produto que está sendo visualizado. Na perspectiva de Maia (2013),

A comunicação e o acesso à internet, a partir do momento em que perderam seus grilhões (representados por *modems*, cabos e *desktops*), agiram de forma determinante sobre grande parte das práticas cotidianas, de modo que os ambientes, majoritariamente urbanos, passaram a ter a possibilidade de se conectarem entre si por meio dos, hoje barateados, recursos das TICs, como *smartphones* e *tablets*. (MAIA, *Op. cit*, p.69)

É inegável que a internet está mais acessível e, assim sendo, a evolução da *web* conduz à necessidade de transformação do contexto educativo para que se possa conduzir o aluno ao contato com novas linguagens. Sociologicamente falando, há dois tipos de usuários: aqueles que tiveram que se adaptar a esta nova realidade, os chamados imigrantes digitais, e os que já nasceram nesta nova realidade e que, por isso, são denominados de nativos digitais. Entre eles, passam a se estabelecer novas relações sociais acerca do uso mais proficiente da linguagem que permeiam os meios digitais, ou seja, “o *homo zappiens* aprendeu a usar muito mais sinais para buscar informação do que apenas os caracteres, e em um futuro multimídia será obrigatório lidar com essa informação icônica juntamente com os símbolos textuais” (VEEN e VRAKKING, 2009, p.54).

A respeito das relações entre os usuários da internet, Gabriel (2013) assinala que podem resultar na formação de laços fracos e laços fortes. Os primeiros se referem às relações estabelecidas por meio da conexão entre colegas e conhecidos e a segunda se estabelecerá entre amigos e familiares. Nesse cenário, a troca de informações e o compartilhamento de informações, na maioria das vezes, se dão entre aqueles que possuem laços fracos. Isto se explica pela possibilidade ilimitada de contato entre as pessoas no ambiente virtual.

Retomando as palavras da autora, pode-se dizer que “esse ambiente hiperconectado facilita a criação, a educação e a propagação de conteúdos por qualquer pessoa, e não mais apenas por profissionais da mídia, informação e educação” (GABRIEL, 2013, p. 43). Assim sendo, pode-se dizer que o uso didático da rede pode resultar em benefícios, tanto para alunos quanto para os professores. Isto porque, há de se considerar que,

A internet traz muitos benefícios para a educação, tanto para os professores como para os alunos. Com ela é possível facilitar as pesquisas, sejam elas grupais ou individuais, e o intercâmbio entre os professores e alunos, permitindo a troca de experiências entre eles. Podemos rapidamente tirar as dúvidas de nossos alunos, sugerir muitas fontes de pesquisas. Com todas estas vantagens será mais dinâmica a preparação das aulas (TAJRA, 2008, p.135).

Percebe-se, diante da assertiva de Tajra (2008), que a internet, quando bem utilizada no ambiente escolar, pode resultar na promoção de frutos positivos e incidir numa aprendizagem que, além de dinâmica, pode ser significativa. No entanto, é preciso ter cautela, sobretudo quanto ao uso didático de atividades que sejam realizadas no ambiente virtual e que tenham como ferramenta de divulgação as redes sociais. O que significa que “o uso das redes sociais no processo educativo deve ser feita de maneira bem pensada, pois corre-se o risco de

ser apenas uma distração, gerando mais ruído do que ajudando no processo de ensino e aprendizagem” (SEABRA, 2010, p.20).

Quanto às possibilidades de uso da rede para fins didáticos, as possibilidades são amplas e adaptáveis a qualquer área do conhecimento. Nela, há a possibilidade de produzir, por meio de *softwares*, aplicativos e páginas. Ou seja, o professor poderá conduzir aulas que visem: à navegação, nesse caso o objetivo seria a busca e consulta para aprimorar conhecimentos; pode-se promover atividades de estímulo à comunicação, nesse caso os alunos poderiam interagir por meio de comunicadores de mensagens instantâneas - *Skype*, *Google Talk*, *Messenger*, *WhatsApp* – ou ainda comunicar-se por meio das contas de *e-mail*.

Outra possibilidade reside na utilização de produção, edição e compartilhamento de vídeos com postagem no *You Tube*. O professor pode, ainda, estimular o trabalho com *Blogs* – individuais ou coletivos – que funcionariam como ferramenta para disponibilização de assuntos variados, inclusive com possibilidade de uso interdisciplinar e atuar com finalidades de utilidade pública, estimulando-se, assim, o caráter de construção da cidadania. Ainda em termos de utilização pedagógica da Rede o uso de jogos para estimular o desafio e a competitividade.

Não importa a finalidade e nem os meios utilizados, a verdade é que estar conectado implica em estar suscetível a assumir uma identidade virtual. Acerca disso, cabe muito bem a metáfora apresentada por Kenn (2013, p.38), o qual afirma que “a sociedade em rede se tornou um bacanal transparente, uma orgia de superpartilhamento, um Verão de Amor digital determinável”. Na realidade, ao se referir ao Verão de Amor, evento realizado pelo movimento hippie, o autor revela que o uso indiscriminado da internet, sobretudo das redes sociais, é arriscado, por tornar as pessoas vulneráveis pela superexposição. Diante disto, ressalta-se ainda que,



O impacto da tecnologia da informação e comunicação está provocando mudanças graduais, porém, muitas vezes, radicais no trabalho, na educação e, de um modo geral, em nosso estilo de vida. A sociedade tem que utilizar, da melhor maneira, as tecnologias disponíveis (COSCARELLI e RIBEIRO, 2011, p. 20)

Corroborando com a perspectiva apresentada pelos autores acerca da interferência da tecnologia, Moore e Keasley (2010, p. 315) assinalam que o “efeito desses avanços tecnológicos sobre a educação foi considerado em certo sentido desapontador em outros”, ou seja, ela atuou bem na esfera da educação a distância e até mesmo na educação tradicional. No entanto, os investimentos para seu uso efetivo ainda são incipientes na primeira.

Em verdade, ao passo em que as pessoas disponibilizam em rede informações pessoais e profissionais, tornam-se altamente vulneráveis, sobretudo, quando se acredita que a rede lhe fez ampliar o rol de “amigos”. Usar as aspas na palavra “amigos” significa dizer que nem sempre as pessoas expõem sua verdadeira identidade, no ambiente virtual, e, por esse motivo, ainda haja muita desconfiança a despeito do uso da rede, não apenas no âmbito social, quanto no escolar e no acadêmico. Antes de adentrar nesta seara, convém avaliar a linha cronológica da internet, no período compreendido entre a década de 1994 até os dias atuais.

2.4 A INSERÇÃO DA INFORMÁTICA ENQUANTO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Para Gabriel (2013), tendo em vista a nova configuração da sociedade em geral, “torna-se muito mais importante no processo educacional saber como conectar e associar informações do que como obtê-las, já que isso tende a comodizar” (GABRIEL, 2013, p.23). Isso implica que, assim como tudo na vida quando incorporado à prática social torna-se banal, não se pode deixar que a tecnologia se torne algo banal no contexto da sala de aula, a ponto de não induzir a ampliação e nem a aquisição de conhecimentos.

Ainda em defesa dessa interação, atesta-se que “a internet, por exemplo, pode permitir aos alunos o acesso aos mais diversos conhecimentos e realidades, ampliando suas visões de mundo e criticidade, caso essas atividades sejam corretamente orientadas” (NUNES e OLIVEIRA, 2012, p. 34), ou seja, assim como em seu uso social, a internet pode, sim, ser uma ferramenta a favor da construção e da divulgação do conhecimento, seja ele, enciclopédico ou científico.

Diante de tantos atributos, o uso da informática, enquanto ferramenta que pode vir a auxiliar o professor mediante uma geração de alunos cada vez vinculados ao contexto digital. No entanto, é preciso repensar os métodos, uma vez que “o *Homo Zappiens* considera a escola um lugar de encontro com os amigos, mais do que um ambiente de aprendizagem” (VEEN e VRAKING, 2009, p.47). Por outro lado, é preciso compreender que,

A maioria das tecnologias é utilizada como auxiliar no processo educativo. Não são nem objeto, nem a sua substância, nem a sua finalidade. Elas estão presentes em todos os momentos do processo pedagógico, desde o planejamento das disciplinas, a elaboração curricular até a certificação dos alunos que concluíram um curso. A presença de uma determinada tecnologia pode induzir profundas mudanças na maneira de organizar o ensino (KENSKY, 2007, p.44).

O autor afirma que, de fato, as tecnologias são usadas, só que como suporte e não como ferramenta educativa na maioria das instituições escolares, mesmo que haja consciência de sua dimensão no contexto interescolar e extraescolar. Acontece que a preocupação agora não é a oferta da tecnologia nem o grau de conhecimento adquirido pelos alunos; a questão a ser discutida agora se refere a como tangenciar o uso não apenas do computador, ou de qualquer outro artefato tecnológico que possibilite a interação via *Web*, para mediar o conhecimento de nossos alunos, principalmente por serem eles exímios comunicadores. Em outras palavras, é preciso ensiná-los a usar a tecnologia em seu favor na vida escolar também, o que não é um obstáculo uma vez que,

Os smartphones estão, cada vez mais, oferecendo funções que os transformam em práticos computadores portáteis ou integram a outros dispositivos, como TVs e *tablets* PC. Entre elas, destacamos a possibilidade de acesso à internet e de ler *e-books*, o que inclui também como possíveis dispositivos de leitura de textos científicos, como *e-reader* e *tablets* e PCs (NUNES e OLIVEIRA, 2012, p.41).

Independentemente da disciplina, cabe ao professor realizar pesquisa de sites, temas, jogos, ou seja, ele não pode repassar ao aluno a responsabilidade de mergulhar numa seara tão vasta, como a do mundo virtual. É preciso direcioná-lo para que o objetivo pretendido para execução de uma dada atividade seja alcançado. Só assim ocorrerá a promoção do conhecimento. Afinal, a necessidade de interação virtual ultrapassa os limites educacionais e adentra na formação político-cidadã, posto que,

Todas as sociedades do futuro, inclusive as que se apropriaram da Internet desde cedo, vivenciarão diferentes formas de protesto nas quais as tecnologias da comunicação serão exploradas para organizar, mobilizar e engajar a comunidade internacional. As plataformas usadas atualmente como veículos de protesto – *Facebook*, *Twitter*, *You Tube* e outras ainda mais construtivos, à medida em que desenvolvedores em todo o mundo encontrarem novas formas de utilizar vídeos, imagens e mensagens relacionadas a suas missões específicas (SCHMIDT e COHEN, 2013, p. 130).

Diante dessa massificação de informações *online*, cabe ao professor atuar enquanto mediador de saberes. Por isso, torna-se necessária a compressão de que a prática da informática educacional deva levar ao professor a percepção de que o computador atuará como meio, e não como finalidade no contexto educacional e que se volte à formação cidadã. Assim sendo, “o que define a atuação de uma escola quanto ao uso da informática é como essa tecnologia está sendo utilizada: se integrada aos interesses educacionais e de formação dos alunos” (TAJRA, 2008, p.47). Ainda de acordo com a autora, a utilização da informática

na área educacional é bem mais complexa de que a utilização de qualquer outro recurso didático, dentre os que já conhecemos, posto que ela se diferencia quanto à diversidade dos recursos disponíveis (TAJRA, *Idem*). Assim, não basta inserir o computador, nem tampouco orientar os alunos para que acessem sites ou divirtam-se em aplicativos educacionais. Toda atividade deve ocorrer dentro de um planejamento.

Considera-se que muitas vezes os professores e profissionais da área de educação são das gerações analógicas (X e *baby boomers*) e que os estudantes são das gerações digitais (Y e Z), existe a necessidade de que os educadores dessas gerações digitais conheçam as características predominantes dessas gerações digitais para que possam desenvolver processos educacionais que sejam adequados a elas em função de comportamentos, interesses, equipamentos que utilizam, modo como aprendem e a maneira como se relacionam com os outros e com o mundo (GABRIEL, 2013, p.88).

Como se percebe nas palavras de Gabriel (2013), é preciso traçar metas e propostas efetivas de ensino. Verifica-se, pois, que os alunos, sobretudo os jovens, usam os recursos tecnológicos cotidianamente, no entanto, ainda não foram acostumados a compreender que é possível aprender com elas as matérias que veem em sala de aula. Na realidade, isso implica em conhecer melhor o público com o qual se trabalha, verificar suas intenções, desejos e conhecimentos para poder definir qual a ferramenta educativa e qual objetos de aprendizagem (OA) serviriam para abordar um conteúdo que esteja inserido dentro do plano de curso traçado pelo professor. Afinal, “a educação deixou de ser um processo de aquisição de conhecimento com preparação para a vida e para o trabalho e tornou-se um processo de inicialmente preparar e então reparar o conhecimento ao longo da vida” (MOORE e KEASLEY, 2010, p. 314).

Dentro de uma sociedade marcada pela multiplicidade de informações, faz-se necessário a mediação do conhecimento para melhor aproveitamento das informações que estão sendo disponibilizadas, principalmente no contexto do mundo virtual. Acerca disso, Campello (2009) adverte que “o letramento informacional adquire centralidade em escolas que têm seus projetos pedagógicos alicerçados em teorias construtivistas”, no entanto, esta preocupação com o uso social da linguagem, previstas inclusive nos Parâmetros Curriculares Nacionais, deve se estender a todas as escolas; afinal, é direito de todos o acesso à inclusão digital, por isso esta preocupação na perspectiva de uma informática educacional. Sobretudo, porque, conforme afirma Pereira (2011),

O impacto da tecnologia da informação e comunicação está provocando mudanças graduais, porém, muitas vezes, radicais no trabalho, na educação e, de um modo mais geral, em nosso estilo de vida. A sociedade tem que utilizar, da melhor maneira, as tecnologias disponíveis (PEREIRA, 2011, p.20).

Uma observação quanto a isso se refere ao tipo de conteúdo e à metodologia a ser empregada, quando se opta por levar o aluno ao laboratório de informática. É preciso fazer com que o aprendizado se torne funcional não apenas no âmbito escolar, mas na vida prática dos alunos. Antes a aula de informática era tecnicista, ou melhor, tinha como objetivo levar os alunos a conhecer a parte física do equipamento e aprender alguns recursos básicos, o que era ter noção de Informática Básica. No entanto, “se antes era importante saber separar as palavras em sílabas, hoje, quem digita não precisa se preocupar em partir as palavras para alinhar o texto, pois o computador faz isso automaticamente” (COSCARELLI, 2011, p.29).

Em outras palavras, hoje, esse tipo de abordagem encontra-se ultrapassada dentro do contexto educacional, mas ainda é válida no currículo de Cursos Técnicos de Operador e Programador de Micro. Mesmo assim, não basta fazer um curso e já se considerar preparado. A tecnologia, assim como a sociedade evolui, e sua evolução é muito rápida, o que nos leva à percepção da transitoriedade dos conhecimentos. E é por isso que se considera necessário ao campo educacional, voltar-se à utilização da informática, ou seja, de seus recursos enquanto ferramenta, e não como mais um suporte. Acerca disso, Coscarelli (*Idem*) adverte que

podemos usar o computador para ajudar os alunos a decorarem listas e listas de tabuada, regras, datas, dados, etc. Podemos usar o computador para apresentar de forma bonita e animada um monte de conteúdos que os alunos têm de saber. Se a concepção de aprendizagem for conteudista e baseada na memorização, o computador atenderá muito bem. Programas de apresentação de slides (como o *Power Point*) podem transformar o computador em um lindo quadro de giz nem o quadro-negro, mas vai funcionar na sala de aula da mesma forma que as tão conhecidas lousas, que servem de suporte para o professor apresentar todo o saber. (COSCARELLI & RIBEIRO, *Op cit*, p.26).

Como foi dito anteriormente, o computador deve ser uma ferramenta e não suporte de trabalho para o professor. Mas para que esta aprendizagem realmente seja compreendida com sentido ainda há muito caminho a percorrer, afinal de contas, “a pesquisa de dados, a assinatura de revistas eletrônicas e o compartilhamento de experiências em comum podem vir a anexar um novo significado à prática docente” (MORAN, BASETTO e BEHRENS, 2012, p. 106).

Para Tajra (2008, p.43), “o importante, ao utilizar um dos recursos tecnológicos à disposição das práticas pedagógicas, é questionar o objetivo que se quer atingir, avaliando

sempre as virtudes e limitações de tais recursos”. Nessa perspectiva, o professor não precisa temer uma possível substituição. Afinal de contas, “o foco da formação dos professores deve ser mais em processos geradores da aprendizagem de seus alunos do que no ensino transmissivo de conteúdos” (NUNES e OLIVEIRA, 2012, p.47).

Nesse cenário, os recursos tecnológicos possibilitam a uma nova visão diferenciada dos conteúdos escolares, uma vez que estes podem ser repaginados em linguagens diferenciadas, muitas vezes, com ênfase numa semiótica que agrega múltiplas linguagens e facilita o entendimento e incentiva a criatividade e o desenvolvimento intelectual do aluno. Até porque,

Nos dias de hoje, preparar aula é um movimento de navegação intensa com a internet, tanto para possibilitar que também o professor tenha essa visão ampla dos temas que se relacionam, como para conhecer as diferentes possibilidades e ambientes de comunicação, produção e socialização disponíveis e dos quais pode fazer uso. Assim, o ensino e o aprendizado são movidos por uma outra lógica, que não quais do consumo de informação. A escola passa a constituir espaços de comunicação e produção de culturas e conhecimentos e não espaços para o mero consumo de informação (PRETTO e BONILLA, 2012, p. 67-68).

Verifica-se ainda, nas palavras de Pretto e Bonilia (2012), que não se pode agir como muitos fazem e inserir a tecnologia como mero “adereço” em sua aulas, seja para atender a uma necessidade da escola de ocupar o espaço do laboratório de informática, seja para satisfazer a vontade do aluno de substituir o suporte impresso (livro didático, enciclopédia ou dicionário) pelo digital, na realização de atividades de pesquisa. A escola como um todo deve envolver-se no processo e viabilizar a inserção do aluno no contexto digital.

Convém lembrar que não se trata de mais uma vez substituir o elemento humano pela máquina; afinal, tudo o que é publicado, partilhado e compartilhado por meio da tecnologia é fruto de algo desenvolvido pelo elemento humano. Assim posto, é ele o elemento humano, o principal responsável por promover a interação entre o aluno e a máquina com vistas à promoção do conhecimento. A inserção das TICs em prol da aprendizagem só se concebe, na medida em que o professor atua como mediador e a máquina como ferramenta. Só assim a aprendizagem terá um sentido, dessa forma,

Usar a informática como recurso para auxiliar a aprendizagem não significa que os alunos vão ficar o tempo todo na tela do computador, ou nos laboratórios de informática. Em muitos projetos, grande parte das atividades podem ser feitas sem uso do computador (COSCARELLI & RIBEIRO, 2011, p. 27).

O uso a informática, como se pode ver, deve ser em auxílio e não a substituição ou mais um entretenimento. Ela deve integrar todo um contexto que resulte numa integração entre dois contextos, o real e o virtual. Dentre os que a defendem, podemos encontrar a seguinte justificativa: a instrução por computador é vantajosa uma vez que “pode oferecer ao aluno a oportunidade de alta qualidade para o aluno interagir com a disciplina sob seu conteúdo integral” (MOORE e KEASLEY, 2010, p. 92). A questão agora é a adoção de uma postura crítica em torno do que se tem e o que se deseja, em meio a uma sociedade muitas vezes despreparada para esta vivência de ter que se integrar a uma realidade paralela.

2.4.1 As Plataformas de Ensino EAD

As plataformas voltadas para o ensino a distância têm sido amplamente utilizadas como estratégias complementares no que se refere à inserção das tecnologias da informação e educação enquanto ferramentas pedagógicas. Mas esta não é uma tendência tão recente. Ao final da década passada, esta era uma realidade presente. Segundo Rossini (2007, p. 64), “cada vez mais a demanda por educação a distância (EAD) cresce, impulsionada pelos avanços da tecnologia e pela necessidade de o aprendiz ter seu próprio tempo e ritmo de aprendizagem”. E, de fato, é que ela tem mudado o perfil da educação. No entanto,

Ainda há resistências e ainda estamos aprendendo a gerenciar processos complexos de EaD, mas um país do tamanho do Brasil só pode conseguir superar sua defasagem educacional pelo uso intensivo de tecnologias em rede, pela flexibilização dos tempos e dos espaços de aprendizagem e pela gestão integrada de modelos presenciais e digitais (MORAN, Basetto e Behrens, 2012, p. 63)

Como bem afirmam os autores, muito embora seja eficaz para, principalmente, diminuir as desigualdades no sistema educacional do país, a obrigatoriedade do uso de plataformas de ensino à distância. Hoje se restringe apenas ao currículo da Academia e, mesmo assim, de forma ainda elementar. Essa é uma tendência pautada no uso de *softwares* voltados para a melhoria do ensino/aprendizagem do alunado e, o mais importante de tudo, voltadas ao compartilhamento de ideias, ao debate de temas e à exposição de trabalhos.

Elas também são demasiadamente úteis no projeto de promoção do letramento digital da geração “nativa digital”. No contexto atual, professores e alunos estão inseridos num processo gigante de comunicação, no qual não dispõem apenas do papel, caneta e livro, mas escrevem num teclado, leem numa tela e seus textos são corrigidos pelo autor-corretor de textos que lhe apontam as possíveis “formas corretas” (SILVA, 2008, p.87).

Neste sentido, a Educação à Distância é considerada uma alternativa para a Educação, justificada sua implantação no Brasil pelo alto índice de analfabetismo, baixa escolaridade da população, a qualificação profissional deficitária e sua grande extensão territorial (SOUSA, MOITA e CAVALHO, 2011, p.210).

Ou seja, a educação a distância deve ser concebida como proposta alternativa do processo ensino-aprendizagem. Isso significa pensar em um novo modelo de comunicação, capaz de fundamentar e instrumentalizar a estratégia didática, o que se faz necessário, porque os sistemas de EAD deturpam e distorcem a comunicação (ROSSINI, 2007, p. 65). O que é muito bom, uma vez que, por meio das redes colaborativas, os professores, gestores escolares e alunos podem “quebrar a cultura do individualismo”, ainda tão presente no âmbito escolar, em prol de uma cultura da colaboração. Nessas culturas de colaboração, a relação entre o professorado se caracterizam comumente por serem “espontâneas, autônomas, isto é, surgem dos próprios docentes” (NUNES, 2012, p.47).

Enfim, com o advento dessas novas possibilidades, ganha força o delinear de uma educação pautada na transmissão de informações. E, na formação de novos ambientes que podem favorecer a aprendizagem colaborativa e que, ao mesmo tempo pode favorecer a autonomia dos alunos na realização de atividades individuais e em grupo, e que mais conhecimentos e experiências exitosas sejam compartilhadas, ou seja, o que for produzido no “chão da sala de aula” ganhe espaço no mundo virtual.

Falar em realidade paralela é atentar para a identidade que as pessoas costumam assumir no mundo virtual, sobretudo no âmbito das redes sociais, um dos ambientes mais utilizados pelos usuários da rede, isto em qualquer faixa etária. Durante o acesso a essas redes, vão dinamizando-se, também, as formas de comunicação. Assim,

Os sites de relacionamento congregam pessoas, que criam perfis virtuais para si mesmas, nos quais acrescentam informações a seu respeito, como interesses pessoais e profissionais, vídeos, fotos, mensagens e textos de várias naturezas. Nas redes, as pessoas agrupam-se de acordo com seus interesses comuns. (CARVALHO & KRAMER *apud* SHEPHERD & SALIÉS, 2013, p.80).

Muito se discute o uso da informática educativa, pois há receio de que os alunos tendam a aceitar as aulas para divagar pelas redes sociais e fugir da interação com o conteúdo planejado pelo professor em seu planejamento. Mas há possibilidades das redes sociais se tornarem aliadas as práticas educativas. Muitos estudos têm sido desenvolvidos e apresentam experiências exitosas com uso do *Facebook* e o *Moodle*, nas mais diversas modalidades de ensino.

Nesse caso, há redes sociais totalmente voltadas para a construção de um ambiente onde se construa a colaboração educativa, a exemplo do Edmodo (Edmodo.com), uma rede social com fins estritamente educacionais, o qual foi escolhido como ferramenta que mais se adequa aos objetivos traçados para consecução do presente projeto, cujas possibilidades de aplicabilidade na ressignificação da prática pedagógica serão apresentadas e avaliadas profundamente no capítulo 4 do presente estudo.



3 DISCUSSÕES EM TORNO DO LETRAMENTO E DO ADVENTO DO LETRAMENTO DIGITAL

O cúmulo da cegueira é atingido quando as antigas técnicas são declaradas culturais e impregnadas de valores, enquanto que as novas são denunciadas como bárbaras e contrárias à vida. Alguém que condena a informática não pensaria nunca em criticar a impressão e menos ainda a escrita.

Pierry Lèvy

No presente capítulo, teceremos considerações em torno do conceito e das práticas do letramento e do letramento digital. Quanto ao letramento digital, a abordagem se fez necessária, tendo em vista que os rumos que têm tomado o mundo digital favorecem a multiplicidade de possibilidades de exploração do texto e, com ele, a necessidade de se promover, junto ao aluno, não apenas o acesso, mas também, o uso didático-pedagógico das novas tecnologias digitais, denominadas por Pierry Lèvy de “tecnologias da inteligência”.

Assim posto, abordaremos, ainda, a nova dimensão tomada pelo texto escrito, com ênfase nos conceitos de hipertexto e demais gêneros que o circundam, através de suportes virtuais, até chegarmos à noção dos multiletramentos.

3.1 AFINAL, O QUE É LETRAMENTO?

Na academia, os primeiros estudos em torno da questão do letramento se deram por meio da divulgação dos estudos e conceitos elencados por Soares, a qual o considera como “um estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 1998, p.47). Ela, considera ainda que o “letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2012, p. 18).

A linha defendida pela autora nos permite visualizar a necessidade de definição do que de fato se denomina letramento, uma vez que, devido à contextualização histórica, na qual se considerava como letrado o indivíduo alfabetizado. A mesma retoma a perspectiva levantada na área das Ciências Humanas, que condiciona o grau de letramento do indivíduo à sua condição socioeconômica, ou seja, quanto mais elevada a classe social, maior o grau de

letramento, aspecto já levantado na presente seção, mas que não pode ser ocultado, tendo em vista que os índices de analfabetismo sempre foram mais elevados nas classes menos privilegiadas. No entanto, não iremos nos ater à referida questão, uma vez que este não é o foco central da presente discussão. Em suma, pode-se atestar que a escrita proficiente sempre foi sinônimo de prestígio social e associada à noção de alfabetização.

Conforme Soares (2012), na impossibilidade de definição do que seja o letramento e dessa relação com a condição socioeconômica, devemos considerar, pois, a ocorrência de graus ou níveis de letramento. Na perspectiva de Cosson (2014), a discussão em torno do conceito do que é ser ou não letrado, não está relacionada à habilidade de ler e de escrever associada ao conceito de alfabetização, mas da apropriação da escrita e das práticas sociais a ela relacionadas. O que justificaria, pois, a ocorrência dos variados níveis e dos tipos de letramento.

Mesmo com tantas abordagens acerca do tema Soares (2012) não se intitula como precursora dos estudos sobre o tema e menciona Kato (1990), cuja obra “No Mundo da Escrita”, lançada na década de 1990, tornou-se referência ao enfatizar a necessidade de inserir a criança no mundo da escrita. Para Kato (*Idem*) é preciso agir de forma eficiente para que a criança, se torne

Um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para satisfazer sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação (KATO, 1990, p.07).

Tal necessidade implica em operacionalizar o letramento, uma vez que a autora assinala que a aprendizagem escolar deve servir à inserção do indivíduo na sociedade. Observando esse conceito, verificamos que a ideia de letramento acompanhou as inúmeras mudanças perpassadas pela sociedade, sobretudo, quando se revisita o seu uso no século XIX, em que uma pessoa letrada era vista como superior por deter as habilidades de leitura e de escrita, portanto, significava uma capacidade de prestígio inerente à sociedade, uma vez que nem todos tinham o acesso à escola.

Como assinala a referida autora, o conceito de letramento na vertente atual passou a adentrar os meios acadêmicos quando se voltou aos estudos acerca do “papel social da escrita” (KLEIMAN, 1991). Assim posto, considera-se que, naquela época, “o letramento estaria associado à condição de, pela linguagem, ser de modo crítico aos conteúdos e formas sociais que, atravessados pela escrita, disputam o jogo do poder no espaço político das

relações sociais” (GOULART, 2011, p. 51). Nesse caso, a perspectiva se insere dentro de uma perspectiva socioeconômica, na velha premissa de que o nível de conhecimento está vinculado às condições econômicas, nas quais apenas uma minoria, a que está no poder, seria dotada de maior prestígio linguístico.

Em outra vertente, apreendida em Takaki e Maciel (2014, p. 136), letramento “não é simplesmente saber ler, no sentido de decodificação, e escrever, no sentido da codificação, mas viver em estado de letramento, usando socialmente a língua e suas práticas sociais de leitura e escrita”. Tal definição remete a uma questão de suma relevância nos dias de hoje: da prática social que vem com o propósito de esclarecer a celeuma que envolve a definição e distinção entre letramento e alfabetização.

Tal polêmica é referenciada pela teoria vigente, a qual nos aponta a necessidade de distinguir letramento de alfabetização. Afinal de contas, uma pessoa pode até ser analfabeta ou, melhor dizendo, nunca ter aprendido a ler e a escrever no ambiente escolar, mas não podemos classificá-la como iletrada, ao passo que alguém pode ter estudado e cumprido toda a jornada escolar e, mesmo assim, ser letrado, porém analfabeto. Este segundo exemplo é cada dia mais perceptível, em face do analfabetismo funcional, por isso, as constantes reclamações em torno do desempenho dos alunos que ingressam na academia. Acerca disso, Bagno *et al* (2012), dispõe que

Deveríamos propor então um ensino de língua que tenha o objetivo de levar o aluno a adquirir um grau de letramento cada vez mais elevado, isto é, a desenvolver um conjunto de habilidades e comportamentos de leitura e escrita que lhe permitam fazer o maior e mais eficiente uso possível das capacidades técnicas de ler e de escrever (BAGNO, STUBBS e GAGNÉ, 2012, p.54).

Com base no exposto, verifica-se que questão do letramento para Bagno, Stubbs e Gagné (2012), centra-se na ampliação da capacidade de letramento, ou seja, as dimensões das práticas de leitura e de escrita na formação do indivíduo devem estar concatenadas ao contexto social. Assim, quando se alteram as formas de comunicação e informação, cabe à escola apresentar e preparar o aluno para utilizá-las. Um exemplo disso são as práticas de leitura e de escrita vivenciadas no ambiente virtual que são caracterizadas pela perenidade em face das alterações na interface. No entanto, Kato (1990) coloca que é preciso que o professor insira em seu plano pedagógico a perspectiva de possibilidades reais de uso do que é teorizado para os alunos.

Por outro lado, não se pode desconsiderar o contexto atual, uma vez que o acelerado desenvolvimento da tecnologia da informática favorece o desenvolvimento de outro tipo de

letramento, o letramento digital. O texto escrito deixou de se limitar à impressão em páginas de livros e demais suportes impressos; ele agora é produzido e compartilhado em outros suportes e em outras linguagens.

A tela dos artefatos digitais, quer sejam eles celulares, smartphones, *ipad*, *tablets*, *notebooks* ou do computador, possibilitaram ao leitor, ou melhor, ao “navegador”, a possibilidade de acesso a outros tipos de textos e de hipertextos, suscitando novos gêneros, novos comportamentos sociais, referentes às práticas de uso da linguagem oral e escrita, e cobrando de nós novas teorizações e novos modelos de interpretação dos fenômenos da linguagem (BAGNO, STUBBS e GAGNÉ 2012, p. 55-56). É assim que nasce a necessidade de uma nova forma de letramento.

3.2 LETRAMENTO NO CONTEXTO DAS TICs

Em tempos de amplo uso de artefatos tecnológicos, faz-se necessário aprender a utilizar a linguagem e a compreender os gêneros textuais que são utilizados no ambiente virtual, a exemplo de *e-mails*, comentários, *posts*, da linguagem cifrada e dos *emoticons*. No ambiente escolar, os professores costumam usar a interface para proposição de pesquisas, ou seja, de incentivo ao acesso às informações, mas, seja qual for o propósito, a comunicação no ambiente virtual nos conduz à necessidade de conhecer e praticar novos gêneros e novas linguagens para manter-se “conectado”.

Foi através da internet que a universalidade da informação se acelerou. A humanidade “expandiu seus limites, compartilhando experiências e vivências, alterando sua vida e sua existência” (SILVA, 2008, p.79). E, mediante a observância do conceito de letramento apresentada no tópico anterior, os quais exigem que sejam inseridos ao currículo escolar conteúdos que focalizem os interesses socioculturais, efetiva-se uma mudança nas perspectivas do que se classifica como letramento. Inicialmente,

O conceito de letramento informacional foi construído em torno de diversas noções, uma das quais a sociedade da informação. (...) O letramento informacional constituiria uma capacidade essencial, necessária aos cidadãos para se adaptar à cultura digital, à globalização e à emergente sociedade baseada no conhecimento. Implicaria facilmente que as pessoas, tivessem capacidade de entender suas necessidades de informação e de localizar, selecionar e interpretar informações, utilizando-as de forma crítica e responsável (CAMPELLLO, 2009, p. 12-13).

E, com essa necessidade de se interagir com o meio digital, surge outra necessidade, que é a de saber utilizar esse meio, o que não é recente, posto que mais que hoje se torna cada vez mais recorrente. Afinal, vive-se numa sociedade da informação e, como tal, é preciso conviver com abundância e diversidade de informações as quais são repassadas por suportes e ferramentas diversas, cada vez mais acessíveis e, por que não dizer, “virais”, pois, na mesma proporção em que passam a ser utilizados os ambientes, suportes e linguagens difundidas na *Web*, modificam-se, ou seja, transmutam-se. Isso significa que,

na atualidade, o uso das novas tecnologias de informação e comunicação, principalmente a Internet, fez com que a escrita passasse a ser utilizada com uma frequência inédita: são jornais, livros e revistas impressos e *on-line*, redes de relacionamento em que pessoas se comunicam usando recados escritos em tempo real ou não, *weblogs*, mensagens de texto pelo telefone celular, com o *WhatsApp*, ou com as chamadas SMS – *short message service* – entre outras formas de textos verbais escritos para estabelecer a comunicação entre sujeitos da sociedade contemporânea. Esse uso mais presente da escrita e da leitura deu mais amplitude aos estudos de letramento, que se tornaram mais amplamente difundidos. Com a comunicação sendo realizada através dos diversos meios semióticos, os letramentos passaram a ser cada vez mais diversificados (TAKAKI e MACIEL, 2014, p. 136).

Essa diversificação nos parâmetros do letramento justifica-se, uma vez que o leitor se tornou um navegador/hiperleitor. Sua postura diante dos textos e diante das informações as quais tem acesso lhe faz mudar a postura, posto que a linearidade imposta pela leitura no texto impresso convencionalmente dá lugar a uma série de *links e hiperlinks* que os coloca diante de múltiplas possibilidades de interação.

Ou seja, “o hiperleitor escolhe o que debater, como e quando fazê-lo e pode surgir novidades, oferecer sugestões, inclusive por ter conhecimento mais expandido e mais experiência acerca de um determinado assunto” (TAKAKI, 2012, p.27). Assim sendo,

A parte técnica, a digitalidade envolvida nos novos letramentos se refere a possibilidade criada pelo computador de transformar textos, sons, cores, ou seja, qualquer outra mídia e linguagem em um código binário, que permite a manipulação desses elementos digitalmente, abrindo possibilidades antes inimagináveis de combinação e recombinação (MASSARO, 2013, p.178).

Na verdade, a possibilidade de multiplicidade de formatos e suportes torna-se atrativa ao leitor. Afinal, ele deseja obter e repassar o máximo de informações, em um de tempo. Os interesses de quem adota a postura de hiperleitor são variados e o acesso às informações desejadas também são variadas. O mais interessante é que, uma vez inseridos na rede, eles acabam desenvolvendo novos ciclos de amizade, expandindo seus conhecimentos e, inclusive,

partilhando e compartilhando informações e conhecimentos. Mas, para tudo isso, faz-se necessária a adoção de postura e a adequação da linguagem.

Os jogos de linguagem que marcam esse sentido de hipertexto não teriam regras fixas, mas apenas a norma da permuta aberta a novas possibilidades (SILVA, *Idem*, p. 81), isso porque “escrever no computador, especialmente *on-line*, certamente é algo que induz a transformações, principalmente pela velocidade que se quer dar àquilo que se transmite por escrito” (BISOGNIN, 2009, p. 134) e a adaptação a essa escrita na forma de “fala digitalizada” tornou-se o meio mais cômodo e também mais barato de se comunicar no mundo de hoje, um dos exemplos mais recorrentes se deu, no último ano com a intensificação do uso do *WhatsApp*, muitos usuários têm utilizado este aplicativo para enviar mensagens multimodais para grupos ou amigos, o que vem substituindo o aparelho telefônico.

E, “por esses avanços, a mídia que vem se configurando nos espaços sociais da atualidade necessita de outro olhar” (SHEPHERD e SALIÉS, 2013, p.81). Isso significa que “o uso das tecnologias digitais surge, se altera, novas exigências aparecem, são demandadas socialmente, são atendidas pelas pessoas, pelas instituições, e isso também diz respeito à leitura e à escrita *por meio de* ou *com as* TICs” (RIBEIRO e NOVAES, 2012, p. 17). Mesmo assim, cresce no âmbito político e educativo uma “luta” em prol da aquisição de uma “alfabetização digital”. Muitas são as campanhas em prol da inclusão digital como forma de ampliar o acesso e o uso das mídias digitais em prol da aquisição do conhecimento de uma nova cultura, denominada de cultura audiovisual. Tal cultura é necessária, se considerarmos que,

o avanço da conectividade terá um impacto que vai muito além do nível pessoal. As maneiras de como os mundos físico e virtual coexistem, colidem e se complementam vão afetar significativamente o comportamento de cidadãos e Estados nas próximas décadas. Contudo, nem todas as notícias são boas. Os próximos capítulos examinam como todos – indivíduos, empresas, organizações não governamentais (ONGS), governos e outros – lidarão com a nova realidade de existir dois mundos e vão utilizar o melhor e o pior de cada um deles nessa nova era digital (SCHMIDT e COHEN, 2013, p. 39).

A constatação feita por Schmidt e Cohen (2013), respectivamente, presidente executivo e diretor do *Google*, uma das maiores empresas multinacionais americanas que atua no ramo de *software* e serviços *on-line* sendo, portanto, autoridades no assunto -, revela a necessidade de letrar-se digitalmente não apenas no que se refere à questão pessoal, mas também, enquanto uma necessidade da sociedade atual e, sobretudo, da futura. Essa constatação também já foi discutida teoricamente a partir do início deste século. Uma vez que,

Alguns autores consideram que a tecnologia tenha ensejado o aparecimento de uma nova forma de letramento (...) Observaram que, no século XXI, a pessoa letrada precisa entender de informação eletrônica, que, por sua característica de multimídia, apela para vários sentidos, permite a comunicação, à distância e envolve aspectos emocionais, multiculturais, colaborativos artísticos e interativos. Assim, sugeriram que fossem implementados nos currículos escolares o que chamam de “novo letramento” (CAMPELLO, 2009, p.13).

Em suas ponderações acerca da temática letramento digital, Ribeiro & Novais (2012), assinalam que é importante envolver o uso das tecnologias digitais nas propostas escolares, sem que sejam comprometidos os conteúdos e as habilidades que se desejam que os alunos desenvolvam. De fato, a questão do letramento digital centra-se na concatenação entre os diversos tipos de conhecimentos, mas, sobretudo, da relação entre o enciclopédico e o escolar, com ênfase a aquisição da cidadania. Esta talvez seja a principal dificuldade que os professores têm: a de planejar aulas que integrem os conteúdos as TICs. Por outro lado,

Num país como o Brasil, onde milhares de pessoas estão à margem do exercício da cidadania, parece inviável falar sobre acesso à comunicação à informação mediado por computadores. Torna-se impossível, no entanto, ignorar as crianças que frequentam escolas públicas e que não possuem formação baseada no uso de recursos computacionais para ampliar seus conhecimentos e tornarem-se sujeitos de seu tempo (NUNES e OLIVEIRA, 2012, p.16).

As palavras das autoras ratificam a necessidade de preparar os alunos, sobretudo os da escola pública, para a lida com as novas possibilidades de comunicação e interação, o que implica também na aquisição de uma nova linguagem, uma linguagem apropriada aos suportes do meio virtual. Tanto é que tal necessidade, conforme visto no capítulo 2, quando abordamos a inserção das TICs na educação, tornou-se uma exigência social em atendimento a uma demanda de ordem social. Acredita-se assim, que os

Sistemas escolares também se adaptarão para exercer um papel importante. As associações de pais e mestres vão requisitar que aulas sobre privacidade e segurança sejam dadas em paralelo com as de educação sexual nos colégios de seus filhos. Tais aulas ensinarão aos alunos como otimizar seus recursos de segurança e treiná-los para tornarem versados no que fazer e no que não fazer no mundo virtual. E professores irão assustá-los com histórias sobre o que acontece com quem não tem controle sobre a própria privacidade e segurança logo cedo na vida (SCHMIDT e COHEN, 2013, p. 66).

Observa-se, na tese defendida pelos autores, que a necessidade de se lidar com os mundos real e virtual, adentrará o universo escolar. Será da escola a responsabilidade de oferecer aos pais e aos próprios alunos uma utilização segura e coerente no ambiente *Web*. Nisso reside a função social do letrar digitalmente, o que torna o letramento digital um dos

tipos de letramento existentes na sociedade contemporânea. Seria ele mais uma dentre as inúmeras possibilidades de se exercitar as práticas de leitura e de escrita para inserir-se socialmente, só que com uso de artefatos digitais como suporte à leitura deixou de ser operacionalizado tão-somente nas vias tradicionais que tinham como principal recurso os textos impressos em forma de livros, panfletos e tantos outros textos escritos. Ela pode ser operacionalizada em diferentes equipamentos.

Portanto, ao se abordar a questão da promoção da inclusão digital enquanto condição para democratização da sociedade, aborda-se, também, a necessidade de letramento digital (CHIAPPINI, 2005). Afinal, estamos diante de textos que, por serem virtuais, acabam estabelecendo uma nova relação entre autor-leitor, inclusive, modificam o vocabulário, pois “um vocabulário novo também está entrando para as línguas de todo o mundo, através da internet, cuja fonte é o inglês” (SHEPHERD e SALIÉS, 2013, p.79).

Dessa maneira, considerando o sentido puro do letramento como a capacidade de se preparar o aluno para o exercício das práticas de leitura e de escrita no contexto social em que se encontra, o qual prioriza o texto impresso. Compreendemos que, no letramento digital, tal preparação ocorre mediante a adoção de suportes pautados no uso da linguagem midiática, ou seja, que visem uma escrita concisa e direta que se manifesta em mídias presentes nos mais variados suportes digitais. Tal mudança é respaldada por “estudos enfocam uma educação orientada para uma das formas de letramentos, o letramento digital e tornam-se cada vez mais importantes na sociedade” (TAKAKI, 2012, p. 50).

Na Internet, a leitura é diferenciada, assim, o contato com o texto ocorre de forma diferente da que, costumeiramente, tem-se com o texto impresso. O que, segundo Chartier, impulsiona uma nova postura, uma vez que “com o texto eletrônico, enfim, parece estar ao alcance de nossos olhos e de nossas mãos um sonho muito antigo da humanidade, que poderia resumir em duas palavras, universalidade e interatividade” (CHARTIER, 1998, p.134). O que implica considerar que nele é possível observar mudanças a cada leitura, por isso, ao sugerir a alguém a leitura de um texto veiculado na rede é preciso indicar, além do *link*, a data em que este foi acessado, uma vez que podem ocorrer mudanças no texto quando o aluno o acessar. Isto ocorre pois,

no contexto da concepção de letramento delineada, as novas tecnologias das informações se incorporam, de várias maneiras, ao espectro de conhecimentos dos diferentes sujeitos e de segmentos sociais, também de forma descontínua e heterogênea (GOULART *apud* COSCARELLI & RIBEIRO, 2011, p. 53).

Os gêneros textuais difundidos na Rede são dinâmicos, a cada dia criam-se novas formas de se interagir no meio virtual, neles é possível congregiar várias linguagens: textos, imagens e até vídeos completam a dinamicidade dos gêneros virtuais, a extensão e o formato estão vinculados ao suporte em que estão sendo divulgados.

Mas não é só a diversidade de textos que é evidenciada, o comportamento do leitor também é outro e do aluno ao adentrar numa plataforma ou ao ser direcionado ao utilizar um objeto de aprendizagem (OA) virtual é outro, uma vez que “a hipermodalidade também abre espaço para a construção de múltiplos sentidos, ao permitir a coexistência de imagens, sons, animações, vídeos, tabelas, gráficos e textos escritos, todos relacionados com o objeto de aprendizagem” (SHEPHERD e SALIÉS, 2013, p.240). Por isso, defende-se que o professor não pode e nem deve se omitir dessa realidade, tendo em vista que, socialmente, ele e os alunos estão imersos numa cultura que os direciona ao uso de outras formas de leitura e de escrita. Ou seja,

Na atualidade, professores e alunos estão inseridos num processo gigante de comunicação, no qual não dispõem apenas de papel, caneta e livro, mas escrevem num teclado, leem numa tela e seus textos são corrigidos pelo autocorretor de textos que lhe aponta as possíveis “formas corretas”. Vivem um momento de cultura da página impressa para cultura digital. Para dominar essa nova técnica, ambos precisam efetuar processos de compreensão mentais mais complexos, além daqueles do papel que já dominavam – ainda que precariamente (SILVA, 2008, p.97).

Não é só o aluno que se coloca no papel de aprendente, no ambiente virtual; ambos, professores e alunos, alternar-se-ão no papel de ensinar e aprender. Para Frade (2011, p.60), “pode-se dizer que o letramento digital, então, implica tanto na apropriação de uma tecnologia, quanto o exercício efetivo das práticas de escrita que circulam no meio digital”. Afinal de contas, “a internet deu vazão a novas formas de comunicação como *e-mails*, *blogs*, *Twitter*, *Facebook* e páginas da *Web*” (SARDINHA, 2013, p.55). Ao promover esta prática, o professor está favorecendo aos seus alunos o acesso e a aprendizagem de novas formas e métodos de leitura e de escrita.

Os projetos de letramento no contexto da sociedade contemporânea, focada nas novas tecnologias, devem favorecer “a aprendizagem colaborativa por meio da colaboração e da negociação entre os seus participantes (estudantes, professores, coordenadores, agentes da comunidade)” (BUNZEN e MENDONÇA, 2013, p. 72). E é assim que os letramentos na Era Digital modificam-se e tornam-se multiletramentos. Para sua compreensão, “são necessárias novas ferramentas além da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa

(tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação” (ROJO & MOURA, 2012, p.21).

Mas, da mesma forma como se modificam as ferramentas em face das tecnologias, mudam-se também os métodos e a postura desses professores. Por isso, como afirma Rojo (2012), é preciso que a escola funcione como uma “agência de democratização do letramento”. Nesse sentido, muitas das pessoas ditas como alfabetizadas, por terem acesso e aprendizagem das práticas efetivas de leitura e de escrita, adquiridas em face da chamada democratização do ensino, estariam inseridas em outro parâmetro de analfabetismo, denominado de analfabetismo digital.

Na perspectiva de Bisognin (2009), “a expressão analfabeto digital, por exemplo, é marca e fruto de relação de poder. Tal expressão indica exclusão e mostra, também, que o internetês não constitui uma língua diferente (...)”. Neste sentido,

A aprendizagem da leitura e escrita hipertextuais é um desafio colocado ao professor que teve sua educação centrada no paradigma da transmissão e da reprodução. Ler e escrever no contexto das tecnologias digitais impõem ao professor o desafio de extrapolar as formas lineares de leitura e escrita; exigem que ele abarque não apenas as vantagens e/ou desvantagens desse novo campo, mas que trabalhe os conflitos e tensões surgidas, com vistas à busca de soluções (SILVA, 2008, p. 100).

Desafios são muitos, assim como dificuldades não faltarão, é o que explicita o autor, mas a colaboração, ou melhor, a relação de construção partilhado do conhecimento é um fator de grande relevância neste processo de exploração do universo “hipertextual”. Para Frade (2011), isso ocorre porque, mesmo sem operar diretamente com os equipamentos, muitas pessoas têm conhecimento das práticas sociais de uso da tecnologia, ou seja, compreendem seus diversos usos e funções,

Como exemplos práticos, pode-se citar o uso de operações em caixas eletrônicos e das *Smart TVs*. Muitas pessoas usam tais equipamentos em atendimento a necessidades sociais, mas dominam apenas o básico, sem maiores curiosidades nem instruções. Não tendo necessidade, não se aprimoram no idioma das redes, por isso são excluídas da situação de *status* na qual se encontram os usuários assíduos ou internautas que dominam e aprimoram o uso do internetês. Na verdade,

a *Web* constitui sem dúvida um hipertexto, mas trata-se de um hipertexto opaco, fragmentado entre línguas, classificações, ontologias e plataformas comerciais, um hipertexto cujos ‘nós’ não são, em última análise endereços físicos (LÉVY *apud* XAVIER *et al* , 2011, p.23).

No ambiente virtual há uma linguagem e uma dinâmica tão ascendente que se torna, rapidamente, obsoleta. O que é moda agora pode, rapidamente, tornar-se obsoleto, a exemplo do que aconteceu com o *Orkut*, febre na década de 1990, e que este ano, 2015, teve sua “morte anunciada”, em face da dinamicidade das demais redes sociais surgidas nas últimas décadas. O mesmo ocorre com a linguagem, por isso, é preciso considerar que

as novas tecnologias digitais produzem novas formas de leituras e de escrita com características próprias e restritas [...] há mutações do/no ler/escrever no novo espaço em que a escrita é acelerada, fazendo emergir novos gêneros discursivos e textuais (BISOGNIN, 2009, p.54).

Observa-se que não é apenas na dinamicidade linguística que se fundam as mudanças nos textos divulgados na Internet. A própria estrutura de alguns gêneros da escrita convencional foi modificada para adaptar-se ao novo contexto. De forma que,

as possibilidades oferecidas por esses gêneros digitais contemporâneos, com uma estrutura narrativa multilinear, além de ampliar a participação do leitor na produção de sentidos, convida-o a revisitar, ou a resgatar, a autonomia no processo de criação na tessitura textual e, ainda, a interagir com o hipertexto. Esse processo vai além da interação homem e máquina e é ampliado para a interação homem e conteúdo, homem e narrativa, homem e hipertexto (DIAS, 2012, p. 103).

Dessa forma, acredita-se que o letramento digital deverá funcionar como o passo inicial à inclusão digital, a qual se enquadra em toda e qualquer área do conhecimento e a qualquer pessoa, inclusive aos portadores de necessidades especiais. Há diversos aplicativos que podem servir de base para ressignificação do acesso ao conhecimento para pessoas de várias idades, em vários níveis do conhecimento e, inclusive, direcionado àqueles que necessitam de um acompanhamento diferenciado.

3.3 MÚLTIPLOS LETRAMENTOS OU LETRAMENTOS MÚLTIPLOS



Teoricamente, as primeiras discussões acerca da pedagogia dos multiletramentos datam de 1996 (ROJO, 2012), as quais passam a considerar além da necessidade de interação social presente no próprio conceito de letramento a comunicação multicultural, o qual agrega gêneros marcados pela efemeridade, hibridez e diferentes letramentos. Tais práticas de letramentos, como já foi exposto, ao longo da presente pesquisa, se fazem cada vez mais presentes no cotidiano escolar. Como exemplo disso, temos a multiplicidade de gêneros textuais utilizados nas mais diversas situações de comunicação as quais incluem, também, o

mundo virtual. Dessa feita, pode-se inferir que “o ensino baseado em gêneros se configura, portanto, numa perspectiva em que os professores criem situações didáticas cuja intenção seja proporcionar aos estudantes a vivência de múltiplos letramentos” (SHEPHERD e SALIÉS, 2013, p. 246).

Os letramentos múltiplos se referem à constatação da existência de uma gama de práticas letradas, sejam essas valorizadas ou não socialmente, ou melhor dizendo, eles se vinculam aos diversos tipos de aprendizagens com as quais o indivíduo se depara no mundo em que vive, enquanto que os multiletramentos, “além de apontar a multiplicidade cultural da população se ocupa com a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se forma e comunica” (ROJO e MOURA, 2012, p. 13). Dessa forma, percebemos que sai de cena uma cultura grafocêntrica e o ingresso de uma forma de escrita fora do tradicionalismo da leitura linear, sendo necessário que o aluno tenha acesso a novas práticas. Sendo que,

Uma das principais características dos novos (hiper)textos e (multi)letramentos é que eles são interativos, em vários níveis (na interface, das ferramentas, nos espaços em rede dos hipertextos e das ferramentas, nas redes sociais etc.) diferentemente das mídias anteriores (impressas e analógicas como a fotografia, o cinema, o rádio e a TV pré-digitais), a mídia digital, por sua própria natureza “tradutora” de outras linguagens para a linguagem dos dígitos binários e por sua concepção fundamente em rede (web, permite que o usuário (ou leitor/produzidos de textos humanos) interaja em vários níveis e com vários interlocutores (interface, ferramentas, outros usuários, textos/discursos, etc.) (ROJO & MOURA, 2012, p.25).

Observa-se que a leitura por meio dos artefatos digitais é marcada pela não linearidade, mesmo que toda leitura seja linear, o que acaba levando a uma nova postura por parte do leitor, concede-lhe autonomia: “O leitor é mais que um expectador, já que também realiza escolhas e toma decisões (interatividade, colaboração, cooperação).” (GARCIA; SILVA e FELÍCIO, 2012, p. 132). Assim, falar sobre as características que permeiam os novos gêneros textuais, sobretudo, aqueles advindos do contato com as novas tecnologias, induz a uma reflexão acerca da necessidade de transformar nossos hábitos institucionais não apenas de ensinar, mas também de aprender.

A revolução eletrônica favoreceu também as possibilidades de participação do leitor, o que é positivo. No entanto, convém ressaltar que tal possibilidade pode resultar em riscos, uma vez que se correm riscos de interpolação, os quais podem embaçar a ideia de texto, e também a ideia do autor (CHARTIER, 1998), o que corrobora com a perspectiva de que as tecnologias contemporâneas exigem a prática de novos letramentos; afinal, “o ensino

tradicional nunca levou em conta a infinita variedade dos gêneros textuais existentes na vida social, limitando-se a abordar somente os gêneros escritos literários de maior prestígio” (BAGNO; STUBBS e GAGNÉ, 2002, p.55).

Assim sendo, gêneros considerados desprestigiados, principalmente os que primam para oralidade, acabavam sendo desprezados. No entanto com as TICs, a mescla entre oralidade e a escrita é mais que uma possibilidade. O internetês é uma prova dessa mescla. A chegada cada vez mais rápida e intensa das tecnologias (com o uso cada vez mais comum de computadores, *Ipods*, celulares, *tablets*, etc.) e de novas práticas sociais de leitura e de escrita (condizentes com os acontecimentos contemporâneos e com os textos multissemióticos circulantes) requer da escola trabalhos focados nessa realidade (DIAS, 2012, p.99) são práticas marcadas pela agilidade e pela interatividade. É neste sentido que se amplia o conceito de letramento.

Assim, enquanto nos ambientes analógicos muito do que se revela é compartilhado com poucos ao redor e normalmente está sujeito apenas ao registro humano naquele ambiente, nos ambientes digitais o que se revela pode estar sendo compartilhado com milhares ou milhões de pessoa e está à mercê do registro computacional por meio das tecnologias digitais, no momento em que a informação é revelada, ela está disponível para a disseminação instantânea, sem necessidade de esforço humano de memorização, não se tornando mais passível de deleção (GABRIEL, 2013, p.173).

Com essa mudança na construção e na absorção do conhecimento, diga-se, informação, verifica-se que, por exemplo, os contos – narrativas caracterizadas pela forma sintética de seus elementos – tornaram-se microcontos para serem divulgados por meio do *Twitter*; os diários converteram-se de um confessionalismo oculto numa exposição sentimental explícita; obras da Grande Literatura foram readaptadas e convertidas em animações de curtíssima duração. Por isso, acredita-se que,

Em sala de aula, os professores devem partir dos letramentos que os leitores já possuem, sem menosprezá-los ou criticá-los, e apresentar e ampliar outros que vão sendo adquiridos e potencializados à medida que os alunos interagem com as obras disponibilizadas em ambiente virtual (DIAS, 2012, p.103).

Todas as possibilidades apresentadas até então demonstram a ligação estabelecida entre os gêneros e anuncia possibilidades de usos da tecnologia em sala de aula, no entanto é preciso avaliar criticamente às ferramentas a serem utilizadas para efetivação do letramento digital, o que implica que cabe ao professor “identificar, pensar e refletir sobre os ganhos e as perdas, receber o que se agrega, entendendo criticamente como se dá a construção de sentido

nesses processos de convergência (multimidiática) e relacioná-los ainda às situações sociais” (GARCIA, SILVA e FELÍCIO, 2012, p.145).

Quanto ao leitor, diante dos resultados do processo de letramento, terá a possibilidade de navegar por outros mares. A mudança de suporte deve ser encarada como uma nova possibilidade de acesso ao conhecimento e de dinâmica da leitura. “A revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler” (CHARTIER, 1998, p. 13). Isso se explica porque o hipertexto digital se configura como um espaço onde a permanência dá vazão à transitoriedade, isso porque se destina a um público amplo, irrestrito e devido à possibilidade de associação ou dissociação de vínculos entre quem publica e quem acessa determinada página, seja através de depoimentos (*testemonial*), recados (*scraps*), *twitters* ou até mesmo na hora de elaborar um texto para ser enviado via *e-mail*.

Diante dessa dinamicidade, verifica-se que, a cada novo suporte, surgem novas regras para interagir por meio deles. Isto porque são estes textos contemporâneos, marcados pela multimodalidade e a multisssemiose. Em outras palavras, são textos elaborados por meio da congregação de um conjunto de linguagens as quais exigem práticas diferenciadas por parte do leitor/intrelocutor, o que incidiria na promoção de novas aprendizagens e novas concepções a cerca do que se denomina como texto. No entanto,

O que parece notável na prática do hipertexto é o modo enciclopédico: tudo o que favorece, facilita e fecunda a leitura: dos links alargamento o processo de leituras possíveis. Um alargamento que já vem desde o início quando Rabelais criou a palavra *enciclopédia*. No entanto, trazia a ideia de um saber fechado, *circus-crito*. A visão de agora dá maior mobilidade ao texto: tecnologias auxiliares ajudando a estruturá-los de um outro modo – uma aparelhagem de leitura. Mas este modo não é um modo substitutivo. Há de se ter cuidado com a atitude de entusiasmo irrefreado: a ciberatitute. (HOLANDA, 2011, p. 99).

Pode-se dizer então que os textos eletrônicos são revolucionários no sentido de que ampliam a noção e as possibilidades de leitura e de escrita, atingindo um novo leitor: aquele que apreende na tela e que pode interagir de diferentes maneiras, ensejando em outros letramentos, na forma de multiletramentos e de letramentos múltiplos, os quais serão delineados na sessão que se segue.

Se antes as práticas de leitura e de escrita resumiam-se apenas a textos a serem compartilhados oralmente ou por escrito, em experiências, em sua maioria individualizada, hoje tais práticas se manifestam em um ambiente amplo e dinâmico, com textos que congregam mais de uma linguagem, além da oral e da escrita. Para Rojo (2013),

as mídias digitais facilitam a modificação e recombinação de conteúdos oriundos de quaisquer mídias, porque os processos de digitalização reduzem qualquer conteúdo informativo, originado de qualquer mídia, codificado em qualquer linguagem, a um código numérico/binário comum, o qual pode ser manipulado de forma automatizada. (ROJO, 2013, p.63)

Ou seja, “na Retórica Digital mesclam-se ambas as modalidades, procura-se extrair o melhor de cada uma delas, isto é busca-se conseguir a espontaneidade da fala com a capacidade da escrita” (XAVIER *et al*, 2011, p. 55). Desta forma,

Pensar na importância do ato de ler, nos dias atuais, pressupõe pensar nas mudanças ocorridas no meio social e nos suportes em que os textos são dados, nas linguagens oriundas desses suportes nas quais palavras, sons e imagem convergem e se complementam, convidando o professor a reformular/ampliar alguns conceitos até então cristalizados (SILVA, 2008, p. 99).

Com isto, levanta-se a expectativa de aproveitar o ambiente escolar para que os alunos aprendam a discutir suas ideias e possam aprender mutuamente. Essa forma colaborativa de aprendizagem adéqua-se perfeitamente ao uso das tecnologias. Mas, usar o ambiente virtual na construção de reflexões e práticas inovadoras significa favorecer ao aluno o contato com os gêneros multimodais. Porém, as barreiras devem ser transpostas; afinal, “os cursos de formação docente, muitas vezes, não problematizam, sequer utilizam as tecnologias em suas práticas” (SALES e NUNES, 2012, p. 127).

Quanto aos professores que já estão na ativa, assinala-se que esses devem passar a “considerar os arredores, físicos e sociais de modo a extrair deles elementos (problemas a resolver, características socioculturais e patrimônios da comunidade) que possam contribuir para a construção de experiências válidas” (BUNZEN e MENDONÇA, 2013, p. 71). Experiências válidas requerem a observância das experiências, dos conteúdos a serem repassados e uma metodologia adequada, e que permita,

a elaboração e os planos de aulas prevendo a utilização dos computadores tem sido, na prática de formação de professores, uma excelente estratégia para fazer com que o professor perceba mais claramente o computador como ferramenta pedagógica, pois, ao pensar como desenvolver uma aula, ele já estrutura uma possibilidade do uso do computador (TAJRA, 2012, p.71).

Assim, não basta ter vontade. É preciso que se agregue valores ao uso e ao hábito de se inserir a tecnologia no ambiente escolar, sobretudo, àqueles professores que ainda não se inseriram no mundo “hiperconectado”. Em meio a tudo que fora apresentado, convém

ressaltar ainda outra perspectiva a ser alcançada, quando se implanta o uso das TICs no contexto da sala de aula: a inclusão digital.

Afinal, o planejamento ao qual se refere Tajra (2012) é bem mais elaborado, o que não requer apenas mais tempo, mas demanda uma maior capacidade de criação. E mais ainda, esse planejar deve contemplar, também, aspectos metodológicos que estejam concatenados ao contexto da realidade na qual os alunos estejam inseridos; caso contrário, não se efetivará a aprendizagem significativa.



4 MULTILETRAMENTOS E PRODUÇÃO DE TEXTOS POR MEIO DA PLATAFORMA DE MÍDIA SOCIAL EDMODO

Construir comunidades virtuais faz parte de uma nova realidade: integrar humanos com interesses comuns com o intuito de autodesenvolvimento.

Sanmya Feitosa Tajra

Diante da discussão em torno da implementação de uma nova cultura educacional pelo professor e da necessidade de fazer com que a sala de aula se converta em comunidades virtuais, torna-se indispensável que a instituição escolar continue a garantir a melhoria contínua do processo ensino-aprendizagem de seus alunos. É preciso, ainda, que os resultados no uso da informática educacional obtenham repercussão e adesão por parte dos envolvidos no processo.

Não se pode negar que o uso do computador proporciona uma maior interatividade, pois, uma vez conectado, o usuário poderá realizar diversas atividades ao mesmo tempo, dentre elas, aprender a aprender e a interagir com o mundo que o cerca. Assim sendo, a elaboração de planos de aula que agreguem o uso das novas tecnologias como ferramentas didáticas deve ser estimulado. É preciso que o professor perceba as TICs como importantes ferramentas que podem ser incorporadas à metodologia de ensino já utilizada. Nesse caso, se faz necessário que, ao traçar as estratégias pedagógicas, o professor pense na promoção de um aprendizado pautado no diálogo e na troca de conhecimentos com vistas a uma aprendizagem que seja de fato significativa.

Considera-se como primeiro passo a intervenção das práticas até então utilizadas em sala de aula; afinal, estará se deparando com uma nova realidade educacional. Para isso, é preciso que o professor elabore um projeto de informática aplicada à educação, o qual poderá abordar temáticas interdisciplinares ou focado na área de atuação desse professor.

É preciso considerar, ainda, que nem tudo que for planejado poderá ser executado. O ambiente é novo, a prática estará sendo reformulada, além do mais, existem os aspectos físicos, a exemplo da qualidade e da quantidade de equipamentos disponíveis para a execução das atividades. Em outras palavras, a implementação de um projeto como este se torna um desafio para o professor e seus alunos. Antes de tudo, o professor deve exercitar a prática com as TICs para que o aluno possa perceber a validade de tais mudanças; caso contrário, os

recursos tecnológicos podem ser convertidos apenas em suportes para apresentação de conteúdos e não em ferramentas de aprendizagem como se espera.

4.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DA PLATAFORMA EDUCATIVA EDMODO

Nas últimas décadas, tem se tornado cada vez mais comum o surgimento de redes sociais colaborativas, direcionadas a propósitos educativos, são plataformas que se destinam à prática de convívio e comunicação entre escolas, professores e alunos, e que favorecem o aprendizado/conhecimento em várias áreas do conhecimento. Dentre elas, podemos citar o REDU, o *Moodle*, o *Linkelin*, o *Sakai* e *Edmodo*, os quais se diferenciam das redes sociais comuns por se destinarem a finalidades específicas, todas elas bastante relevantes na evolução social. Isto porque,

Nos últimos anos, o ensino a distância tem se mostrado como uma das mais importantes ferramentas de difusão do conhecimento e de democratização da informação, colaborando, de maneira eficaz, com a preparação de profissionais para o mercado mundial (SOUZA, MOITA e CAVALHO, 2011, p.155)

E foi com o intuito de favorecimento profissional que a plataforma educativa *Edmodo* surgiu. Sua origem deve-se à necessidade de auxiliar professores a se inserirem no ambiente virtual, de forma a favorecer o uso da interface virtual com ênfase na facilitação da gestão educativa. Seus criadores são educadores da *Universidade de Illinois*. Foi viabilizada em 2008, graças ao investimento de dois grandes grupos corporativos o: *Union Square Ventures*¹ e o *Learn Capital*². É uma Ideia que visa a uma nova topologia de sala de aula.

Por meio dele, o professor pode criar, conforme os níveis de ensino e disciplinas que leciona, suas próprias salas de aulas virtuais. Pode formar grupos, nos quais, por meio de uma senha gerada na plataforma, gerencia o acesso e o desenvolvimento das atividades propostas para o grupo ou grupos de alunos.

As Redes sociais, segundo o que define Gomes *et al* (2011, p. 236), caracteriza-se como um “ambiente baseado no pressuposto de que cada usuário possui conhecimentos e, através da colaboração e comunicação, pode-se gerar um conhecimento do grupo que não pode ser atribuído a única pessoa”. E é justamente essa possibilidade de interação

¹ Empresa de venture capital sediada em Nova York, a qual tornou-se conhecida por seus primeiros investimentos em empresas como *Zynga*, *Twitter* e *Tumblr*.

² Empresa de venture capital focada exclusivamente no financiamento de empreendedores com uma visão para a aprendizagem melhor e mais inteligente (Disponível em: < <http://learncapital.com/> >. Acesso em: 08/ agos./2015.

colaborativa presente no *Edmodo* que serviu de parâmetro para sua utilização. Na verdade, as parendizagens

significativa e a colaborativa são atividades correlacionadas e complementares, na medida em que a participação em um processo de colaboração – que pressupõe a troca e exclui a passividade dos envolvidos – propicia e incentiva os processos de construção significativa de conhecimentos (COSCARELLI e RIBEIRO, 2011, p. 114).

Pode-se dizer que o *Edmodo* se caracteriza como um *microblog*³ educacional de propriedade do *LinkedIn*, que possibilita aos professores uma conectividade mediada para realização de atividades presenciais e a distância, para publicação de atividades, compartilhamento de arquivos e, ainda, interação por meio de *quizz*, de simulados e de enquetes, com a formação de redes com os alunos. Assim,

o Edmodo, portanto, é uma plataforma de rede social educativa de acesso livre baseada na tecnologia *microblogging*, disponível em vários idiomas, inclusive o português, e com espaços customizados para a interação de professores, estudantes e parentes de estudantes (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2012, p.08).

Para se ter acesso à Plataforma é preciso que seja feito o cadastro por parte do professor, o que não implica no cadastro da Instituição de Ensino na qual este atua. O acesso, inicialmente, era feito por meio do *login*, na *home*: *edmodo.com* (Figura 1):

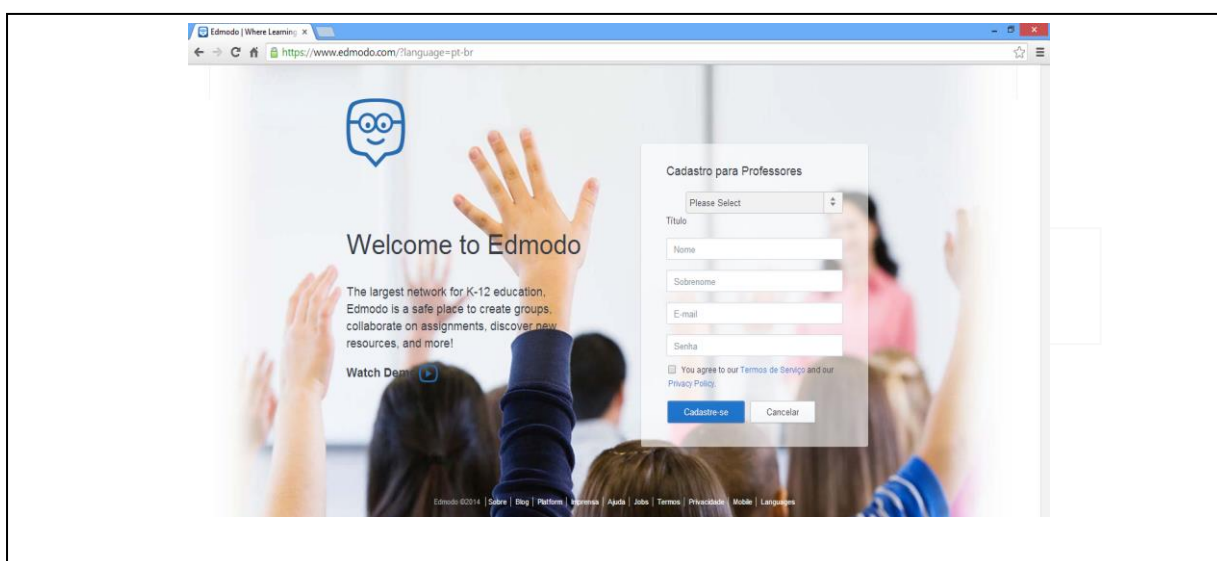


FIGURA 1 – Tela de inicial do Edmodo

Fonte: Disponível em :< www.edmodo.com>

³ Microblog é uma forma de blog, onde os usuários postam mensagens muito curtas para visualização por meio de uma rede de pessoas. O uso de um blog é considerado "micro" quando permite a inserção de textos de até 200 caracteres ou menos. (Disponível em:< <http://www.justaskgemalto.com/br/navegando/tips/o-que-e-microblog>>. Acesso em: 05/agos./2015.

Em 2014, foi disponibilizado o aplicativo que pode ser baixado em *tablets*, *smartphones* e *ipads*, uma vez que esse é compatível tanto com o sistema *Android* quanto com o *IOS*, o que facilita a estratégia do professor criar turmas no ambiente e garantir a extensão das atividades docentes no espaço, além do ambiente físico da sala de aula.

A vantagem do cadastro é que o acesso à plataforma é gratuito e de fácil manuseio. O professor monta os grupos e depois solicita aos alunos que efetuem o cadastro. Para isso, não lhes são cobrados o fornecimento de nenhuma informação que venha a comprometer a segurança de seus dados na rede. Cabe ao professor, que optar por usá-la, explorar o ambiente antes de apresentá-la ao aluno. Isso porque é sabido que “a EaD, que se encontra hoje em ampla expansão, exige dos professores a apreensão de saberes específicos nessa modalidade de ensino diretamente associados ao uso das tecnologias de comunicação e informação” (SALES e NUNES, 2012, p. 127).

No ambiente *Edmodo*, na segunda fase do cadastro, faz-se necessário que o professor inclua a escola no cadastro da plataforma, indicando o nome, país, estado e cidade em que a mesma se encontra sediada (Figura 2). Antes de concluir a efetivação de seu cadastro no mesmo, é possível fazer a inserção de membros diversos, como alunos, professores, escola e pais de alunos. Outra indicação é sobre as modalidades de ensino ofertadas pelas instituições, dado este relevante no que se refere à possibilidade de interação com outras escolas.

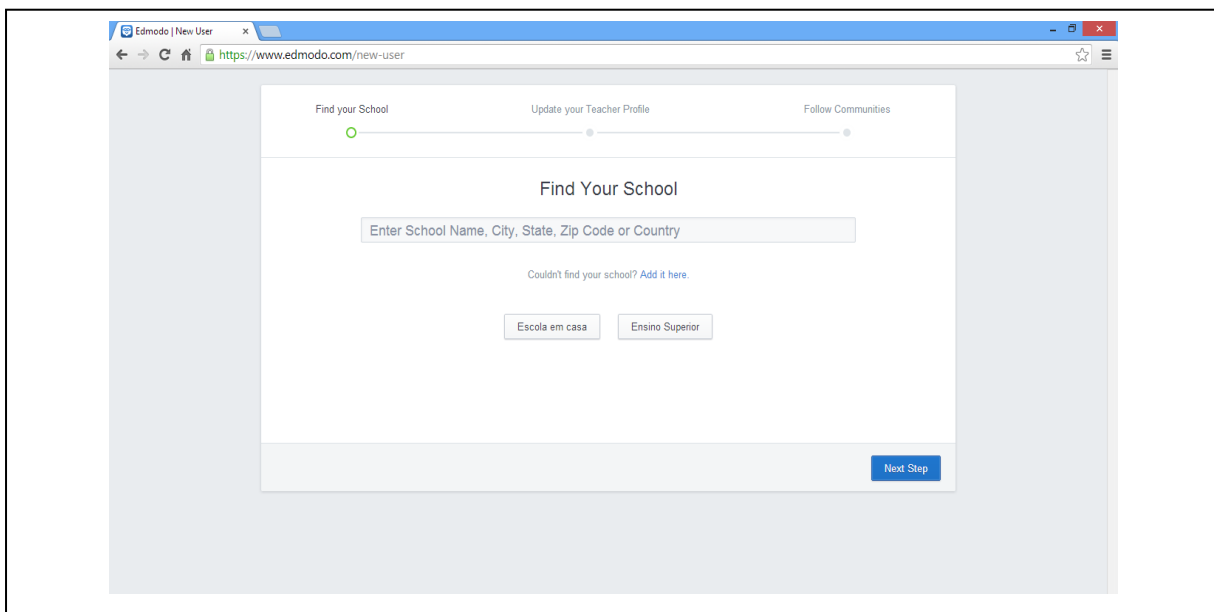


FIGURA 2 – Tela de inserção Escola do Cadastro da Plataforma Edmodo (modelo)

Fonte: Disponível em :< www.edmodo.com>

Dando prosseguimento à montagem de seu perfil, o usuário fará o *upload* de uma fotografia e indicará um nome para compor o endereço de URL de seu *Edmodo*, para utilizá-lo em currículos, publicações e no *Lattes* (Figura 3).

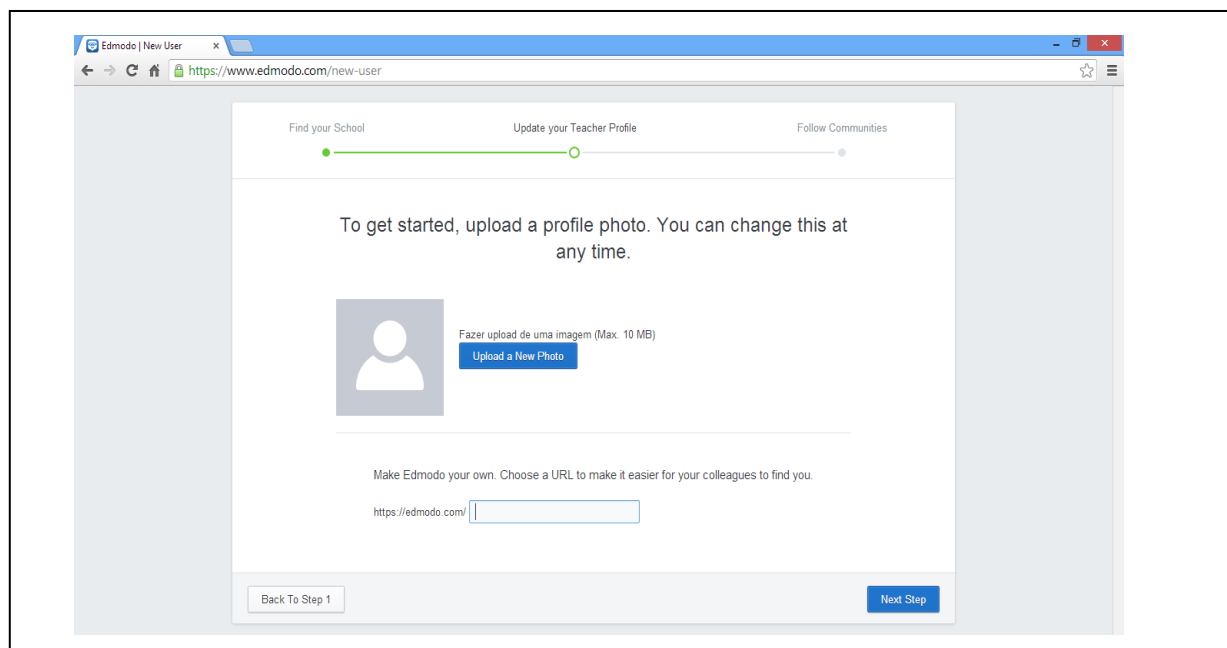


FIGURA 3 – Cadastro do professor (modelo)

Fonte: Disponível em :< www.edmodo.com>

A última das quatro etapas que compõem o cadastro se refere às áreas de atuação e de interesse do professor, sendo ofertadas dez possibilidades de escolha (Figura 4):

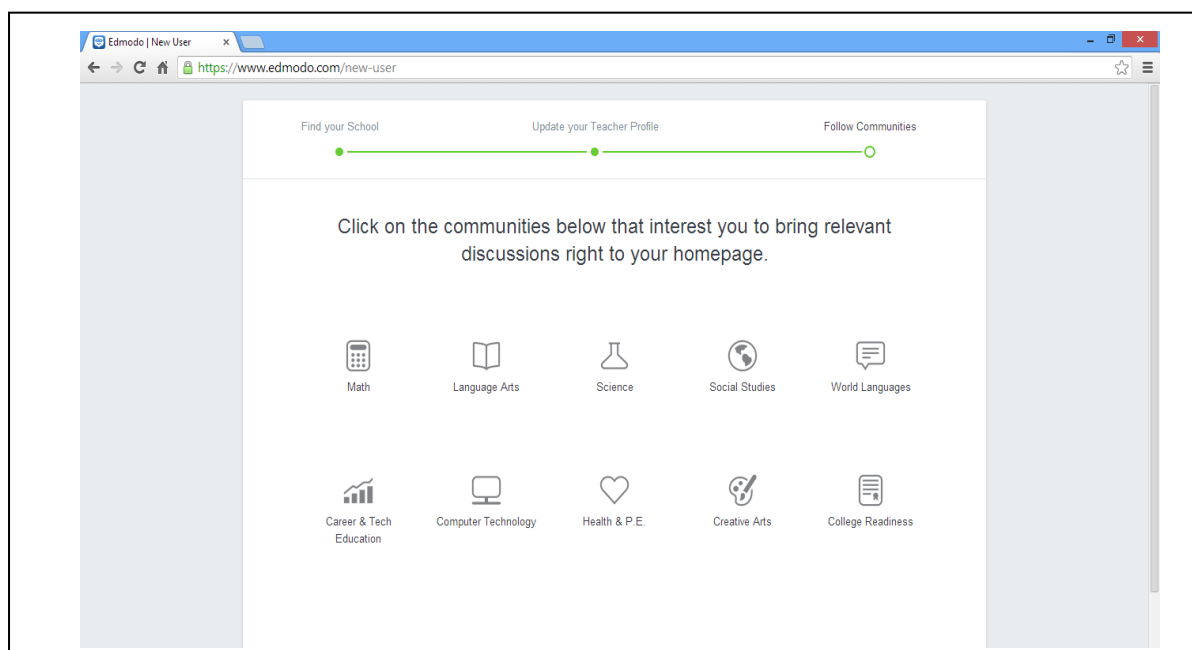


FIGURA 4 – Página de cadastro para escolha das áreas de atuação/interesse (modelo)

Fonte: Disponível em :< www.edmodo.com>

Cumpridas essas etapas, o professor cadastrado tem acesso a sua página no *Edmodo* e poderá criar os grupos/classes conforme os interesses e as modalidades de atuação, o que é feito por meio da seguinte tela (Figura 5):

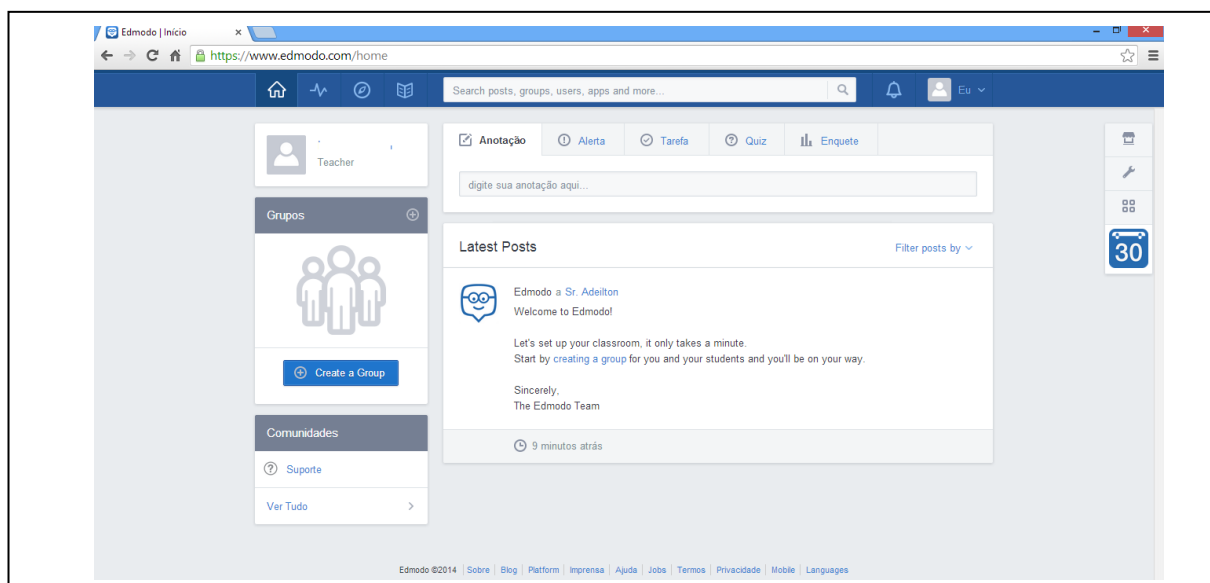


FIGURA 5 – Página inicial do Professor no Edmodo (modelo)

Fonte: Disponível em :< www.edmodo.com>

O acesso dos alunos aos grupos só pode ser realizado quando o professor lhes disponibiliza o código do grupo, conforme se observe no *print* da página de cadastramento. Os dados solicitados aos alunos são os seguintes: nome, sobrenome, nome de usuário, o *e-mail* (que é opcional) e a senha que ele cria para ter acesso à plataforma (Figura 6).

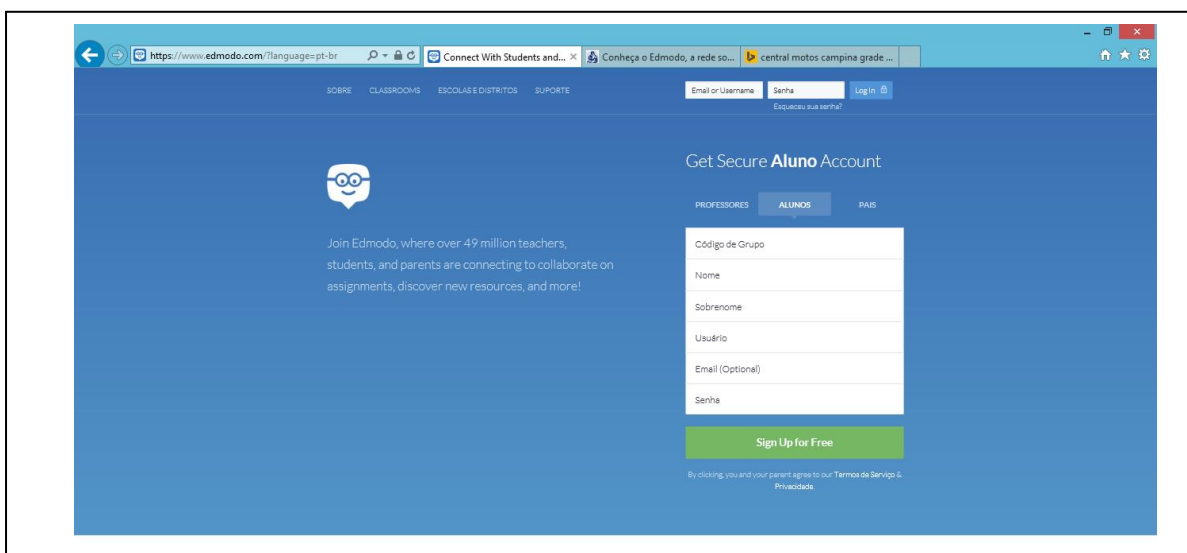


FIGURA 6 – Página de acesso e cadastro de alunos (modelo)

Fonte: Disponível em :< www.edmodo.com>

Caso o aluno, após o cadastramento na plataforma, esqueça seu *login* ou sua senha, o professor, como gerenciador do grupo, poderá realizar a recuperação da conta, já que atuará, também, como administrador. Por outro lado, convém considerar ainda que,

A Proposta da Rede Social Educacional é utilizar a tecnologia de análise da interação em redes sociais para permitir a criação de comunidades com diferentes níveis de acesso que potencializem a interação entre pares e forneçam ajuda mútua para criar um ambiente favorável à aprendizagem. As atividades dos usuários do sistema são acompanhadas por meio de um sistema de histórico de suas atividades no ambiente. Estas compreendem comunicações, aproximações, ajudas mútuas, resolução de problemas e participações em fóruns e seções de aula pela Internet (GOMES *et al.*, 2011, p. 242).

Essa proposta de utilização das redes sociais educativas corrobora com a geração do conhecimento colaborativo. O *Edmodo* tem como potencialidades: a facilidade de acesso; é uma interface intuitiva; é um ambiente seguro, isso pelo fato de ser fechado, pois o grupo e a quantidade de alunos agregados são gerenciados pelo professor. Como já foi mencionado, o acesso só se concretiza por meio do convite do professor e é ele quem vai “letrar digitalmente” o aluno para usar o ambiente para finalidades meramente educativas, pois,

a educação a distância tem características específicas, que elevam o aprendiz a desenvolver seus próprios conceitos. O traço distintivo dessa modalidade de ensino consiste na mediatização das relações entre os docentes e os discentes. Isso significa, de modo essencial, substituir a proposta de assistência regular à aula por uma nova proposta, na qual os docentes ensinam e os alunos compartilham (SOUSA, MOITA e CAVALHO, 2011, p.156).

Outro aspecto de fundamental relevância diz respeito à gestão e às possibilidades das atividades que são disponibilizadas no ambiente. É possível postar atividades e materiais didáticos, por meio de arquivos anexados num ambiente denominado de biblioteca; pode-se, ainda, elaborar e gerenciar questionários, enquetes e simulados, havendo a possibilidade de mesclar as questões, bem como as alternativas para que os alunos não compartilhem as respostas. Tal perspectiva é bastante proveitosa, pois, conforme explicitam alguns teóricos,

podemos pensar em *cursos cada vez mais adaptados a cada aluno ou a grupo de alunos*, cursos com materiais audiovisuais e atividades bem planejadas e produzidas, que depois são oferecidas no ritmo de cada aluno, sob a supervisão de um professor orientador ou de uma pequena equipe, que colocam esse aluno em contato com grupos em estágios de aprendizagem semelhantes. Os professores agirão muito mais como tutores, como acontece hoje na pós-graduação. Acompanham o percurso dos alunos a ele confiados e monitoram os projetos pedagógicos dos alunos individualmente e também em grupo; (...). Há alguns momentos comuns presenciais e/ou virtuais (totalmente audiovisuais e interativos), mas, na maior parte do tempo, o

processo é virtual e em grupos diferenciados. (MORAN, Basetto e Behrens, 2012, p. 62).

As possibilidades mencionadas na fala dos autores, torna-se plenamente viável por meio do *Edmodo*. Além do que, os acessos do grupo ficam registrados e, caso deseje, é possível acionar a notificação para avaliar a frequência de acesso. Nas atividades que envolvem questões objetivas, o professor pode obter um gráfico que apresenta o desempenho da turma em cada questão respondida. Neste sentido, poderá retomar conteúdos cujos índices de acerto apresentados pelos alunos não tenham atingido um percentual satisfatório. Acerca dessa possibilidade de avaliação quanti-qualitativa, Moran (2013), assinala que,

O contato com os ambientes virtuais me fez perceber que a avaliação não podia ser feita só no fim, que era importante realizar atividades que somassem, integrassem e concluíssem ao longo do curso. E que era importante equilibrar planejamento e improvisação. No presencial frequentemente mudavam o planejamento e a forma de avaliação (MORAN, 2013, p. 119).

Ainda em relação às possibilidades de atividades no *Edmodo*, em relação às questões de caráter subjetivo, o professor poderá optar por disponibilizar os comentários para que o aluno saiba por que errou. Também é possível solicitar aos alunos que produzam comentários sobre as atividades. Acerca desse formato de apresentação e avaliação de testes, na plataforma, o mesmo encontra-se de acordo com o formato mais recorrente nos sistemas de ensino e demais plataformas de EaD disponíveis, inclusive quanto ao critério segurança. Em relação a isto, acrescenta-se que

os sistemas de aprendizado integrados têm um livro de avaliação de testes que mostra automaticamente os resultados do teste para cada aluno tão logo o tenha realizado. Existem muitas opções no processo de elaboração de testes, incluindo a ordem aleatório dos itens, indicação da resposta correta, determinação de um limite de tempo para a resposta, e permite diversas tentativas (MOORE e KEARSLEY, 2010, p.167).

Todos esses formatos são possibilitados ao professor na hora de elaborar, disponibilizar e avaliar as atividades realizadas. Outra vantagem é que, ao postar a atividade, pode-se estabelecer um prazo para que esta seja efetuada e enviada, uma vez que pode-se estipular o prazo no ato do compartilhamento indicando-se o prazo inicial e final para envio. Com isto, o professor tem o controle exato de quem entregou a mesma fora do prazo. Nesse caso, receberá um aviso notificando o atraso.

Para Oliveira e Oliveira (2012, p. 09), a plataforma em análise torna-se vantajosa por basear-se “num modelo de aprendizagem colaborativa, o qual busca utilizar as mídias sociais como ferramenta para gerenciamento do ensino e aprendizagem dos seus participantes, criando um ambiente personalizado para cada classe de usuários”. Além do mais,

As características e recursos presentes no *Edmodo* o posicionam como alternativa viável, diante de outras plataformas de auxílio à aprendizagem, tendo em vista que a interação com sua interface relembra muito a da rede social *Facebook*, os usuários demonstram uma grande facilidade no seu manuseio, de maneira que em pouco tempo conseguem interagir com a plataforma, entre si e com o professor de maneira satisfatória (OLIVEIRA e OLIVEIRA, *Idem*, p. 13)

Diante da sua viabilidade e das possibilidades de uso, foi que a escolhemos para dar andamento à presente proposta interventiva. Por outro lado, o uso da plataforma possui algumas limitações, pois, mesmo que haja a possibilidade de escolha do idioma a ser cadastrado, nem todas as informações são traduzidas, ainda ocorrendo situações em que o professor e os alunos irão interagir por meio de comandos que estão grafados em inglês.

4.1.1 Ponderações iniciais acerca do Edmodo

Trata-se de uma rede social similar às comumente utilizadas pela maioria das pessoas, a exemplo do *Facebook*, só que se propõe ao exercício de atividades meramente educacionais, como uma rede social escolar. Na forma de aplicativo, essa plataforma social possibilita ao educador a criação de grupos específicos de alunos – turmas virtuais – e passe a promover uma interação extraclasse, a qualquer hora e em qualquer lugar. Acresce-se que,

o Edmodo é uma plataforma para o gerenciamento da aprendizagem (Learning Management System - LMS), desenvolvido por meio de computação na nuvem. O Edmodo oferece um ambiente virtual seguro para a interação da comunidade escolar. Professores podem dispor de salas de aula on-line, compartilhar conhecimentos e conduzir trabalhos. Tarefas de casa também podem ser feitas, corrigidas e comentadas no próprio Edmodo, que dispõe, para isso, de softwares integrados. As ferramentas de edição permitem ao professor inserir marcações, comentários e correções nos documentos. Além disso, os arquivos armazenados na biblioteca podem ser acessados a partir de qualquer computador ou smartphone. (Disponível em: <http://www.colegiojoanadarc.com.br/edmodo>)

Isso pode ser percebido como uma excelente oportunidade de impulsionar a aprendizagem em turmas numerosas nas quais não há tempo de se fazer um atendimento individualizado mais eficiente. Nesse sentido, podemos afirmar que a ocorrência de

aprendizagem na prática pedagógica com uso do ambiente virtual, faz-se necessário a mediação entre a metodologia aplicada e a necessidade da turma, isso porque o objetivo deverá ser a minimização da defasagem detectada nos processos de autoaprendizagem.

Isto ocorre, pois, “a ideia básica de educação a distância é muito simples: alunos e professores estão em locais diferentes durante todo ou grande parte do tempo em que aprendem e ensinam. Estando em locais distintos, eles dependem de algum tipo de tecnologia para transmitir informações e lhes proporcionar um meio para interagir” (MOORE e KEARSLEY, 2010, p.01).

Fora a interação, nesse tipo de ferramenta, o professor poderá obter eficiência no que se refere à avaliação quantitativa e qualitativa de seus alunos, de forma prática e segura. Tudo o que é postado pelo aluno é controlado pelo professor, a exemplo do controle das tarefas, gerenciamento da data de entrega dos trabalhos, acompanhamento da frequência da turma, por meio de uma lista de chamadas. Quanto aos recursos de compartilhamento, poderá ainda se criar bibliotecas digitais, colocar avisos e compartilhar arquivos em diversos formatos.

Segundo Santos e Pequeno (2011), a informática ultrapassa a significação simbólica, pois tornou-se não apenas um instrumento de inserção social, mas também, meio para conquista de anseios, sonhos, auxilia na transposição de obstáculos físicos e um meio de se desbravar o mundo. No entanto, estamos cientes de que “a conectividade por si só não pode reverter as condições de uma nação falida, mas pode melhorar de forma drástica a situação de seu povo” (SCHMIDT & COHEN, 2013, p.73).

E é justamente nesse contexto que se enquadra o *Edmodo*, enquanto auxiliar na promoção do ensino pautado nas novas tecnologias interativas, as quais também possibilitam aos usuários uma promoção social pautada na interação pela interatividade. O importante é conscientizar-se de que,

o uso de *softwares* específicos voltados para a aprendizagem de determinados conteúdos ou mesmo a utilização de plataformas virtuais para a organização de um programa específico surgem como elemento caracterizador desta nova de ser da educação (XAVIER *et al*, 2011, p.176).

Como se percebe, a dinâmica evolução tecnológica está penetrando no reino da educação de base tradicionalista que, apesar de ter sofrido mudanças ao longo dos tempos, tenta preservar-se continuamente, por isso a existência de contradições e até mesmo de intervenções contrárias à possível aliança entre elas. Por outro lado, segue-se a

obrigatoriedade dessa aliança em face da necessidade de favorecer a inserção social de um público cada vez mais fascinado pelo avanço tecnológico.

A tecnologia favorece novas formas de comunicação, falamos em redes sociais, importantes agentes na interação e na ampliação das habilidades de leitura e de escrita das pessoas, sobretudo, das que vivem conectadas. Por outro lado, cresce também a insatisfação por parte daqueles que desconhecem a existência e a evolução de uma linguagem desvinculada do tradicionalismo e das regras da gramática normativa: o *internetês*.

No *internetês* há muito de simbologia. Cada sinal, um asterisco, um ponto final ou de exclamação, por exemplo, tem sua significação. **Não podemos analisar esses sinais isoladamente, mais somente em seu contexto. A pontuação é um grande indicador de expressividade e é muito empregada.** Como ferramenta de representação do gestual e da entonação, o uso de exclamações, interrogações e reticências é bastante enfático (BISOGNIN, 2009, p.51-52 – grifos do autor).

Essa linguagem interativa e dinâmica é, muitas vezes, mal interpretada. E, talvez, a Ciberultura tenha sido rejeitada por causa dessa flexibilidade na linguagem tão necessária à manutenção da comunicação em face das novas tecnologias, inclusive pelos professores de língua portuguesa. Nesse aspecto, considera-se equivocado o posicionamento desses professores, pois a Internet não diminui o nível de leitura e de escrita das pessoas, apenas modifica-os, e, assim, torna-se necessário compreender que “a leitura se constitui, então, na busca pelo leitor do que o autor quis dizer, de seus propósitos ao fazer às afirmações constantes do texto” (SILVA, 2008, p.33).

Tal ação tornou-se comum na Era da Internet, pois em sites, *blogs* e redes sociais registram-se constante interferência naquilo que é publicado por meio de comentários, compartilhamentos e elogios a conteúdos divulgados por alguém, seja esta pessoa uma personalidade pública ou um desconhecido que pode vir a tornar-se celebridade, em face de seu posicionamento. Ou seja, na rede manifesta-se a coautoria.

A sociedade como um todo passou a ter direto à educação devido às inúmeras campanhas para combater o analfabetismo e isso gerou uma evolução (mobilidade) social. Com isso, há pessoas que passaram a dominar a leitura e a escrita advindas dos métodos tradicionais. No entanto, ainda é preciso promover o aprendizado de novas possibilidades de leitura e de escrita, das inseridas no contexto virtual. Considerando ainda que,

na Geração Net predomina o desejo de compartilhar conteúdos com mais rapidez e assim obter respostas com mais velocidade de seu interlocutor com o qual mantém

relações de identidade, para esses sujeitos a língua está a serviço da comunicação descontraída, porém objetiva (LÉVY *et al.* 2011, p.23).

A rapidez com que se manifestam as informações e, sobretudo, os diálogos no meio virtual requer uma linguagem mais fluida, mais rápida. Para atender a essa resposta imediata, costuma-se fracionar palavras e codificar sentimentos e emoções, e esse é mais um motivo para que o professor se integre aos alunos também no mundo virtual.

4.1.2 Explorando os recursos da Plataforma Edmodo

No Edmodo há esta possibilidade de interação e compartilhamento. Na barra de interação (Figura 7), é possível verificar as cinco possibilidades de postagem: anotação, alerta, tarefa, Quiz ou enquete.

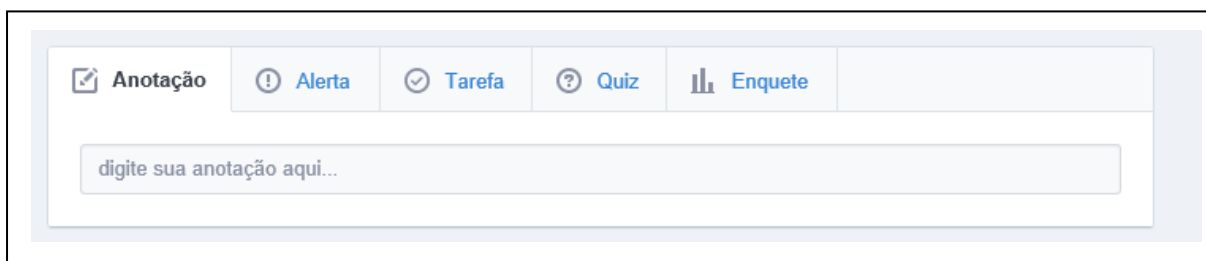


FIGURA 7 – Apresentação do Menu Anotação (modelo)

Fonte: Disponível em: <www.edmodo.com>.

No ícone anotação, é possível realizar comentários, disponibilizar *posts*, na forma de texto escrito, imagens e vídeos. Além do texto, é preciso escolher abaixo da janela de anotação o tipo de informação a ser agregada. Essas múltiplas possibilidades são produtivas no sentido que,

o chat, o fórum, e o *e-mail* interno também são metodologias aplicadas através da internet, por meio das quais os alunos, os professores e os tutores exprimem suas opiniões, trocam ideias e dirimem dúvidas, mesmo estando em locais totalmente diferentes distantes, exercitando uma interação de um para um, de um para muitos, de muitos para um e de muitos para muitos. Esse processo de interação contribui de sobremaneira para o crescimento de aprendizagem (SOUSA, MOITA e CAVALHO, 2011, p.156)

Na plataforma, existem quatro ícones: anexar arquivos, inserir *links*, compartilhar arquivos ou imagens da biblioteca e, ainda, agendar tarefas. Depois, é só submeter (Figura 8):

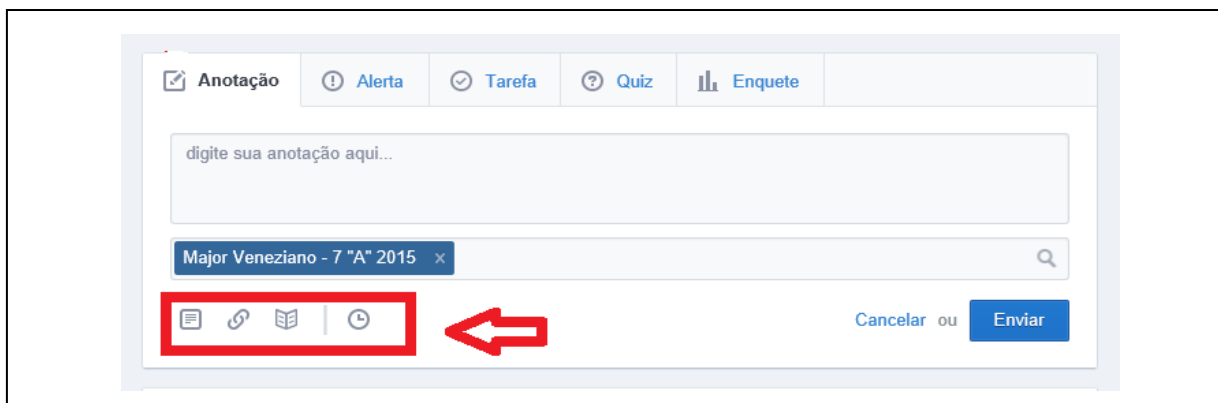


FIGURA 8 – Apresentação do Menu Anotação (modelo)

Fonte: Disponível em: <www.edmodo.com>.

É interessante observar que, assim como no *Facebook*, é possível escolher os destinatários que irão receber a mensagem (anotação). O segundo ícone é o *Alerta*. (**Figura 9**), ele possibilita a emissão de um texto curto, no caso, há possibilidade de se postar uma mensagem com até 140 caracteres, a qual pode servir para solicitar que eles tragam algum material para realizar uma atividade em sala, indicar um *link*, lembrar e incentivar a realização das atividades, inclusive ressaltando o prazo de execução.

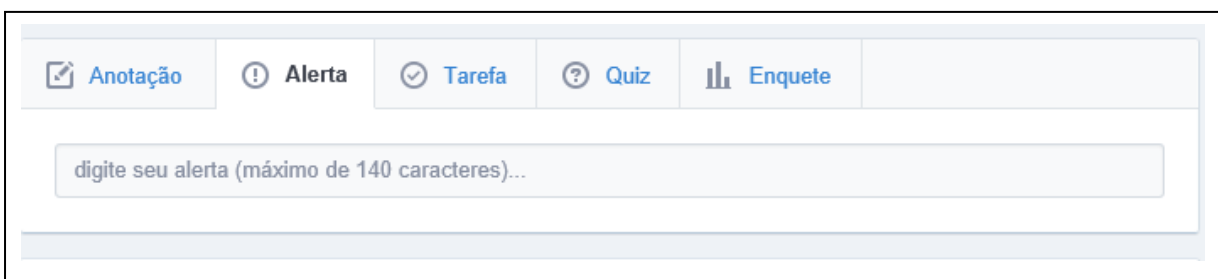


FIGURA 9 – Apresentação do Menu Alerta (modelo)

Fonte: Disponível em: <www.edmodo.com>.

No item *Tarefa* (Figura 10), também é possível gerenciar prazos de entrega e fazer o carregamento de arquivos (*load assignment*), a exemplo de algum exercício ou até mesmo avaliação em arquivos em doc.

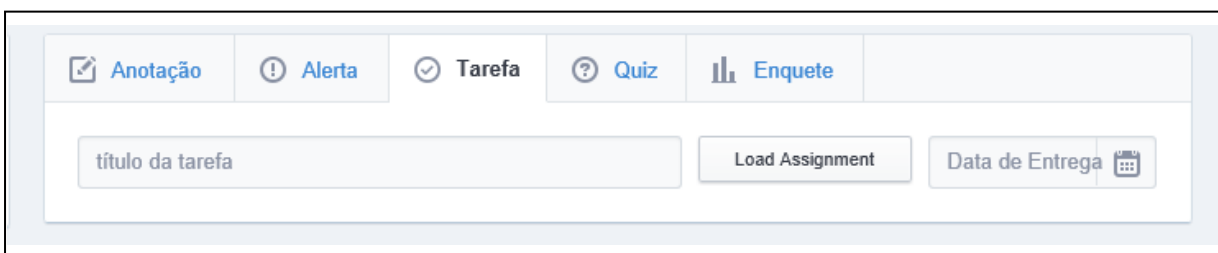


FIGURA 10 – Apresentação do Menu Tarefa (modelo)

Fonte: Disponível em: <www.edmodo.com>.

No item do *Quiz*, pode-se criar uma nova atividade ou recorrer ao arquivo de uma atividade anterior. Conforme se observa na imagem (Figura 11), temos a *Create a Quiz*, o *Load From Collection*. Vale salientar que, mesmo optando-se pelo idioma português, nem tudo que está disponível. Na plataforma é traduzido, por isso é preciso explorar as possibilidades.

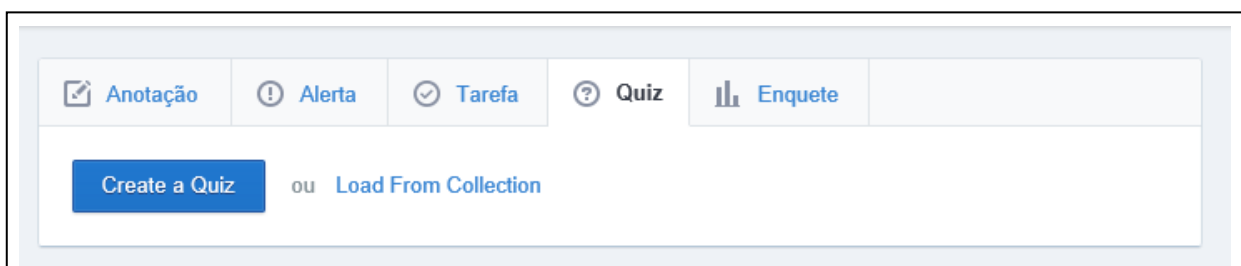


FIGURA 11 – Apresentação do Quiz (modelo)
Fonte: Disponível em: <www.edmodo.com>.

Ao clicar na opção de criação de um novo *Quiz*, tem-se acesso a uma janela que possibilita o preenchimento das seguintes informações: título, determinação do tempo limite para a submissão das respostas, o tipo de notificação (múltipla escolha, verdadeiro ou falso, respostas curtas, preencher as lacunas ou correlacionar itens), a possibilidade de adição de mais questões (Figura 12).

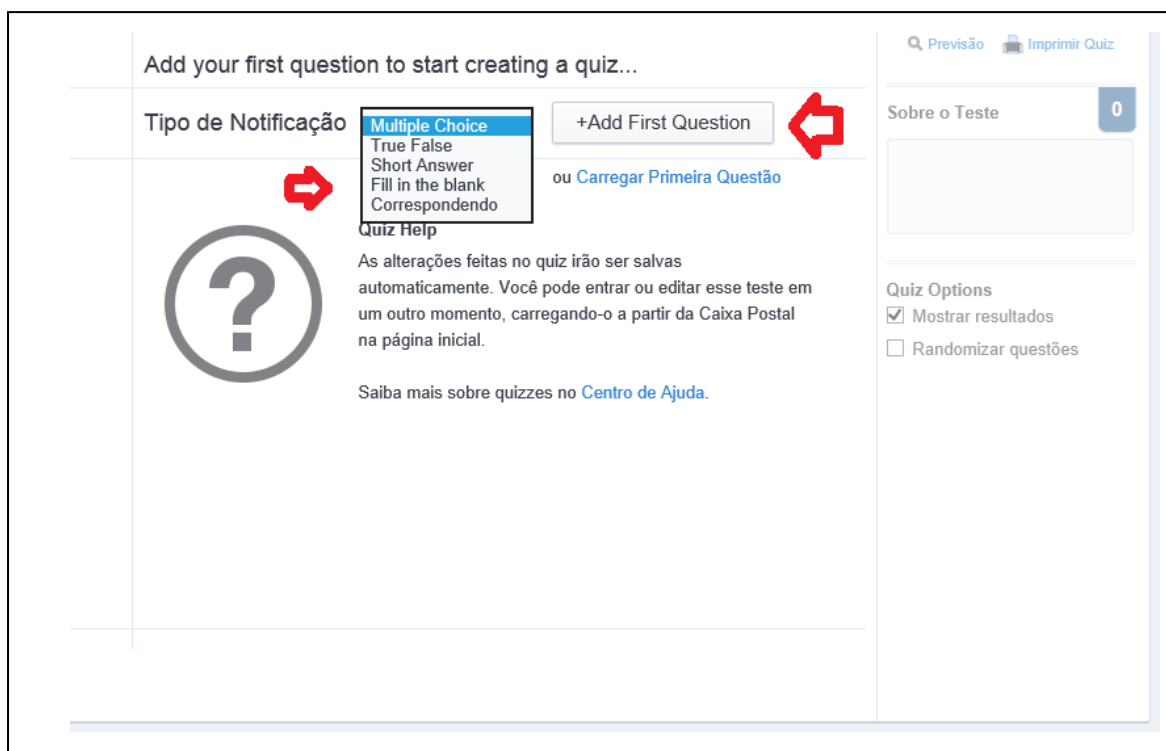


Figura 12 – Construindo um Quiz (modelo)
Fonte: Disponível em: <www.edmodo.com>.

Ainda é possível realizar a descrição do texto, indicando os conteúdos contemplados e as habilidades e as competências trabalhadas na realização da atividade. O professor pode marcar opções para que o aluno conheça as respostas corretas e também que as questões sejam randomizadas, ou seja, embaralhadas. Ao finalizar, pode-se visualizar e até imprimir o teste.

No item *enquetes* (Figura 13) é possível montar enquetes para avaliação de tópicos, tanto relacionados aos conteúdos, quanto aos aspectos metodológicos e de aprendizagem. A interface é fácil e o apanhado dos resultados é realizado na própria plataforma, o que facilita muito a questão da proposição e análise de resultados.

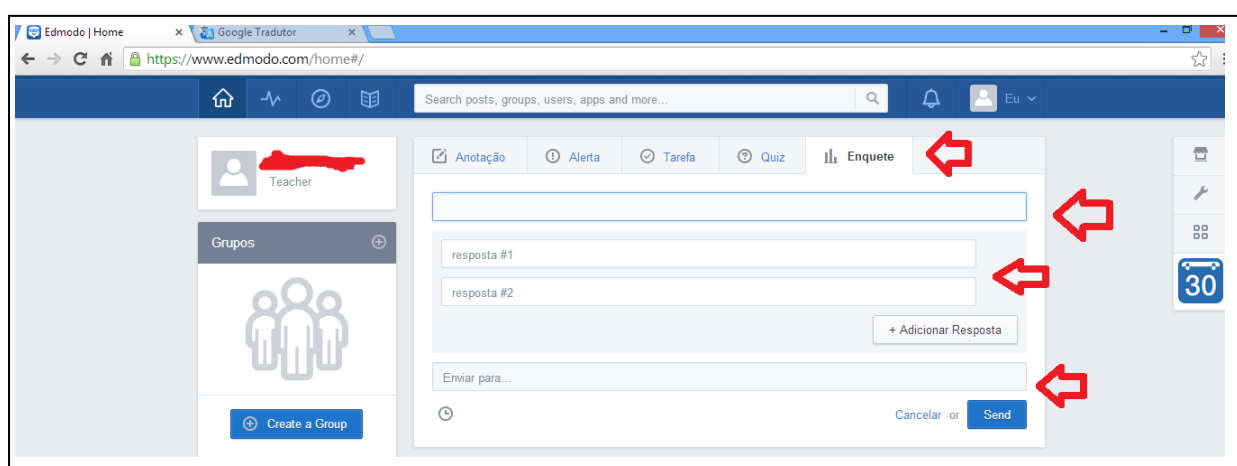


FIGURA 13 – Fazendo uma enquete (modelo)

Fonte: Disponível em: <www.edmodo.com>.

Em relação à questão da multimodalidade relacionada às possibilidades de atividades a serem desenvolvidas no *Edmodo*, percebe-se, em Tanzi Neto (2014), as seguintes ponderações aos modos de apresentação e à linguagem presente no ambiente:

QUADRO 2

Avaliação da multimodalidade no Emodo

EDMODO	MULTIMODALIDADE
Planejador/calendário	Ícones representacionais, texto e alarme
Mural de postagens	Som, imagem, texto, vídeo, foto usuário e a função <i>embed</i>
Mural de postagens (anotações)	Ícones representacionais, cores, textos, foto usuários, vídeos, função <i>embed</i> e outras mídias
Biblioteca	Ícones representacionais, texto, vídeo e outras mídias (prezi, infográficos, etc.)
Enquete/Quizz	Ícones representacionais, cores, textos, foto usuários, vídeos, função <i>embed</i> e outras mídias
Comunidade	Ícones representacionais, cores, textos, foto usuários, vídeos, função <i>embed</i> e outras mídias

Fonte: Tanzi Neto (2014)

Dentre as debilidades detectadas na plataforma, verificamos que não há a possibilidade de realização nem de fórum e nem janelas de bate-papo. Ou seja, não se verifica ainda a possibilidade de uma interação síncrona no Edmodo.



5 PROJETO EDUCACIONAL COM UTILIZAÇÃO DO *EDMODO* COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

A interatividade proporcionada pelos aplicativos multimídias pode auxiliar tanto na tarefa de ensinar quanto na de aprender.

Maria Lúcia Serafim e Robson Pequeno de Sousa

A presente intervenção foi concretizada por meio da aplicação de uma sequência didática junto aos alunos. A escolha por essa turma está pautada na necessidade de aprimoramento no processo de produção textual para se alcançar a melhoria no desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita. Nossa escolha justifica-se porque,

No Edmodo a concepção de linguagem é vista como um processo complexo de reconstrução do conteúdo com a atividade mental que o aluno realiza e envolve capacidades cognitivas básicas, conhecimentos prévios, estratégias e estilos de aprendizagem, motivações, metas e interesses. Sendo assim, acreditamos que as formas composicionais presentes nesse ambiente, devido à sua forma arquitetônica de realização, possam ser gêneros que contemplem as situações de comunicação dos sujeitos da contemporaneidade (TANZI NETO, 2014, p.109).

Espera-se que esta convivência entre o ensino presencial e a educação a distância, por meio do *Edmodo*, devido ao uso de meios não tradicionais, nos quais a relação entre professor e aluno se manifesta, pelo contato físico, possa favorecer a minimização da distância física entre ambos e, de fato, “essa ferramenta servirá como instrumento favorável à flexibilização do tempo e à possibilidade de interação com o aluno, em qualquer espaço, sobretudo, quando há aqueles que precisam” (TAJRA, 2012, p.71). Acresce-se como vantagem desse tipo de ambiente,

A capacidade de realizar toda ou a maior parte da criação do próprio aprendizado de uma pessoa, de avaliar o próprio desempenho e de fazer os ajustes adequados são os atributos de um aluno autodirigido. Os alunos autodirigidos são capazes de: criar seus próprios objetivos de aprendizado, identificar recursos que o ajudarão a alcançar seus objetivos, escolher métodos de aprendizado para cumprir tais objetivos e testar e avaliar seu desempenho (MOORE e KEARSLEY, 2010, p.01).

O primeiro passo foi promover a interação dos alunos com a plataforma. Para isso, foi realizada uma oficina na qual eles foram apresentados à proposta e direcionados a fazer o cadastro.

5.1 INSERÇÃO DO EDMODO ENQUANTO FERRAMENTA PEDAGÓGICA: UMA INTERVENÇÃO

Diante dos recursos disponibilizados na plataforma escolhida Edmodo (www.edmodo.com), planejamos a postagem das aulas voltadas à inserção dos alunos, enquanto sujeitos que estão cada vez mais atrelados a atividades que se valem de suportes que lhes favorecem o acesso ao universo da internet, para que fossem executadas no laboratório de informática da escola, mas que acabarem sendo executadas por meio de outros suportes e ambientes.

A intervenção pedagógica destinou-se aos alunos matriculados em uma turma do 7º ano do EF e teve a atuação direta da própria pesquisadora que leciona Língua Portuguesa na turma e que, durante a atuação cotidiana, sentiu necessidade de incentivar uma relação de aprendizagem mais ativa. Para tanto, optou-se pela proposta de gerar aprendizagem não apenas da ferramenta *Edmodo* quanto de conteúdo, mas a sua potencialidade para efetivação das habilidades e competências necessárias e contempladas pela própria disciplina lecionada.

No entanto, todo o plano inicial para execução da presente pesquisa teve que ser reajustado. Se antes era previsto para durar um semestre letivo inteiro, devido a situações atípicas que ensejaram em pausas no andamento das atividades escolares, ao longo do primeiro semestre do corrente ano: atraso para início de ano letivo, falta de professores para complementar o quadro, o que inviabilizou a estabilidade dos horários das aulas nas turmas, com paralisações, greves e mais de 20 dias sem aula por conta de um homicídio contra um professor ocorrido dentro da escola, o que também gerou uma readaptação na dinâmica de realização das aulas, uma vez que parte das instalações físicas ficou interditada e espaços como a biblioteca e o laboratório de informática passaram a ser usados como salas de aula.

Assim sendo, tendo em vista as inúmeras intempéries ocorridas ao longo do período em que deveríamos pôr em prática o projeto de intervenção, tivemos que buscar outras alternativas. Dessa forma, cumprimos apenas parte da sequência didática proposta, posto que o suporte no qual os alunos deveriam acessar a plataforma passou a ser o celular. Isso se justifica, posto que

a comunicação e o acesso à internet, a partir do momento em que perderam seus grilhões (representados por *modems*, cabos e *desktops*), agiram de forma determinante sobre grande parte das práticas cotidianas, de modo que os ambientes majoritariamente os urbanos, passaram a ter a possibilidade de se conectarem entre si por meio dos, hoje barateados, recursos das TICs, como *smartphones* e *tablets* (ROYO, 2013, p. 69).

Mesmo tendo optado por um suporte de acesso rápido e acessível, tal mudança também foi espinhosa, pois no regimento da escola havia uma proibição expressa do uso desse aparelho em sala. Buscamos sensibilizar a direção e os integrantes do Conselho Escolar explicando que o projeto era viável para a ressignificação da aprendizagem dos alunos, bem como para a inserção destes na sociedade contemporânea. Buscamos, ainda, informar aos pais, o que foi feito no ato da realização do Plantão Pedagógico, que iríamos necessitar usar o celular para a realização de atividades, mas que tais atividades seriam úteis para a formação de seus filhos.

Depois de muitas tentativas, só tivemos permissão de executar a intervenção por um período de, aproximadamente, três semanas. Nesse período, propomo-nos a realizar atividades que soassem aos alunos como inovadoras com uso das ferramentas de interação social *Edmodo* com vistas à melhoria dos alunos, no que se refere às atividades de produção de textos.

Focalizamos, de forma direta, a aquisição das seguintes competências e habilidades: favorecer o letramento digital dos alunos, considerando para tanto como tem sido efetivado o contato entre eles as tecnologias móveis; favorecer o contato destes com as novas mídias através da realização de atividades que sejam desenvolvidas por meio de uma plataforma virtual de aprendizagem e agregar os conhecimentos adquiridos durante as aulas de língua portuguesa, por meio de atividades a serem realizadas a distância, através desta rede social interativa e educacional *Edmodo*. Nos dias de hoje,

[...] as redes sociais contribuem para a maior aproximação entre professores e alunos, além de ter enorme potencial para compartilharem recursos de diversas áreas por meio de textos, vídeos, ferramentas digitais e outros aplicativos. Mais ainda, as redes sociais promovem a interação entre os indivíduos e têm o potencial de dar suporte a propostas pedagógicas que contemplam a colaboração e construção individual e coletiva do conhecimento (BRAGA e MURTA, 2012, p.129).

O uso das redes sociais hoje em dia, por usuários em faixa-etária variada, tem sido cada vez mais efetivo. Por isso, esperava-se que os resultados das mudanças da aprendizagem dos alunos, após a inserção das novas tecnologias como ferramentas pedagógicas. Na realidade, ao pensar na utilidade do processo dentro e fora do ambiente escolar, pensamos também em fazer-se cumprir a função social da escola, a qual contempla, não apenas “novas aprendizagens”, mas também, formas de ser e estar no mundo. Em outras, palavras ,como agente que promove a socialização formal, a escola deverá permitir ao aluno o acesso a

conteúdo e a formas de aprender que lhes sirvam, também, no âmbito da vida acadêmica, familiar e, sobretudo, profissional. Afinal,

(...) na escola, muitas vezes, a produção de conhecimentos pode ocorrer em ambiente de intenso sofrimento psíquico para os sujeitos, pois emoções e afetos permeiam a todo instante os processos de aprendizagens. Afinal, é um espaço de intensas trocas intersubjetivas. Perceber que fatores causam esses sofrimentos e angústias e quais as melhores formas de lidar com eles é um desafio importante. (NUNES e OLIVEIRA, 2012, p. 34).

Assim, em face à diversidade dos gêneros textuais existentes e considerando a realidade em que se encontra inserida a comunidade escolar onde foi realizada a proposta interventiva, optamos por trabalhar a Biografia, Autobiografia e Relato de Memória, levando-se em conta a possibilidade de textualização que tais gêneros podem fornecer. Como já foi ressaltado, em termos de inserção do aluno no ambiente virtual de maneira educativa, foi preciso apresentá-los a essa nova realidade, uma vez que

conhecer uma funcionalidade do ambiente digital é, sem sombra de dúvidas, uma habilidade que envolve o processamento em paralelo de vários domínios de leitura. O leitor das interfaces precisa primeiro construir uma hipótese correta sobre a tarefa e, para isso, é necessário que ative conhecimentos sobre o que o programa é capaz de fazer. Ele precisa também escolher o ícone adequado e executar todas as sequências determinadas para aquela ação, como mover e/ou selecionar objetos, alternar entre janelas, escolher opções, confirmar o que escolheu, retornar às opções e por o caso (NOVAIS, 2012, p. 29).

Ao ser apresentado e ter a possibilidade de explorar a ferramenta, os alunos puderam, por si mesmos, realizar descobertas quanto aos recursos que a mesma apresenta. Por ser muito parecida, inclusive, em termos de aparência com uma das redes sociais mais populares em uso, o *Facebook*, os alunos logo trocaram informações uns com os outros sobre possibilidades de personalizar o seu ambiente no *Edmodo*, e, assim, puderam realizar postagens - a princípio, em breves recados -, como também, colocar a foto ou criar um avatar⁴ no perfil.

Essa fase de ambientação foi bem livre, pois a maioria dos alunos só puderam realizá-la fora da escola, tanto pela questão do suporte, quanto pelo acesso à internet, posto que a escola não estava com acesso à rede. Sendo assim, poucos foram os que acessaram via computador. A maioria baixou o aplicativo do *Edmodo* em seus celulares e *tablets*, via

⁴ Avatar é a, “palavra também tem sido muito usada pela mídia e em informática, porque são criadas figuras semelhantes ao usuário, por exemplo, nas redes de relacionamento, permitindo a personalização dentro do computador, ganhando assim um corpo virtual”. Na maioria das vezes, o boneco é construído de forma a representar traços característicos do usuário. (Disponível em: < <http://www.significados.com.br/avatar/>>. Acesso em: 08/agos./2015)

Playstore. Nesse formato, o acesso também é fácil e compatível, tanto com o sistema Android (mais popular) quanto pelo iOS (Figura 14):

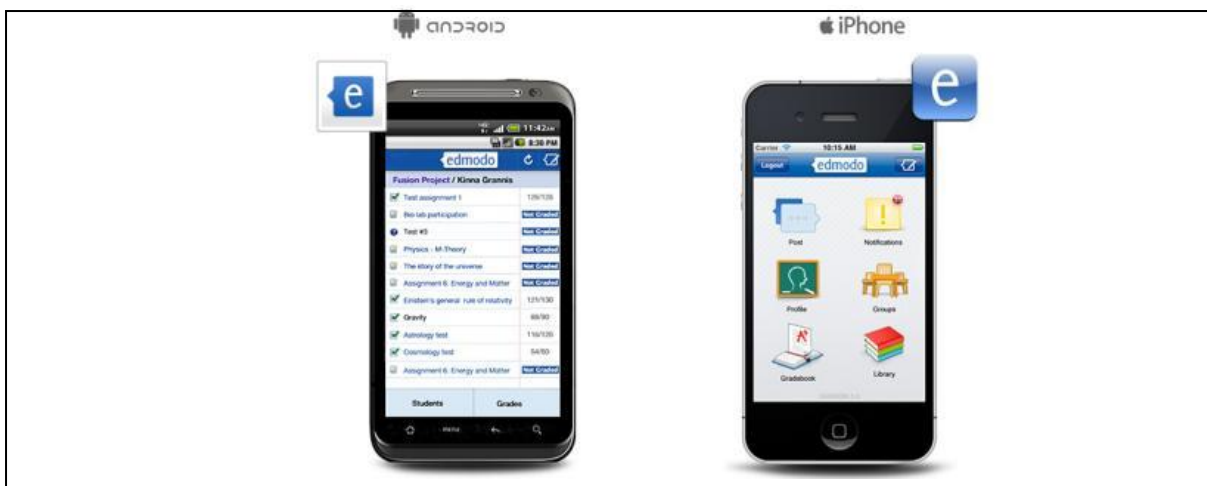


FIGURA 14 – Tela de apresentação do Edmodo para *Smartphone e Iphone*

Fonte: Disponível em:< <http://rodrigostoledo.com/2012/07/16/aplicativo-edmodo-mobile-um-bom-aplicativo-para-usar-com-o-celular-na-sala-de-aula/>> Acesso em:13/jul/2015.

Em *tablets*, o aplicativo roda rápido e sua interface é de fácil uso por parte dos usuários.

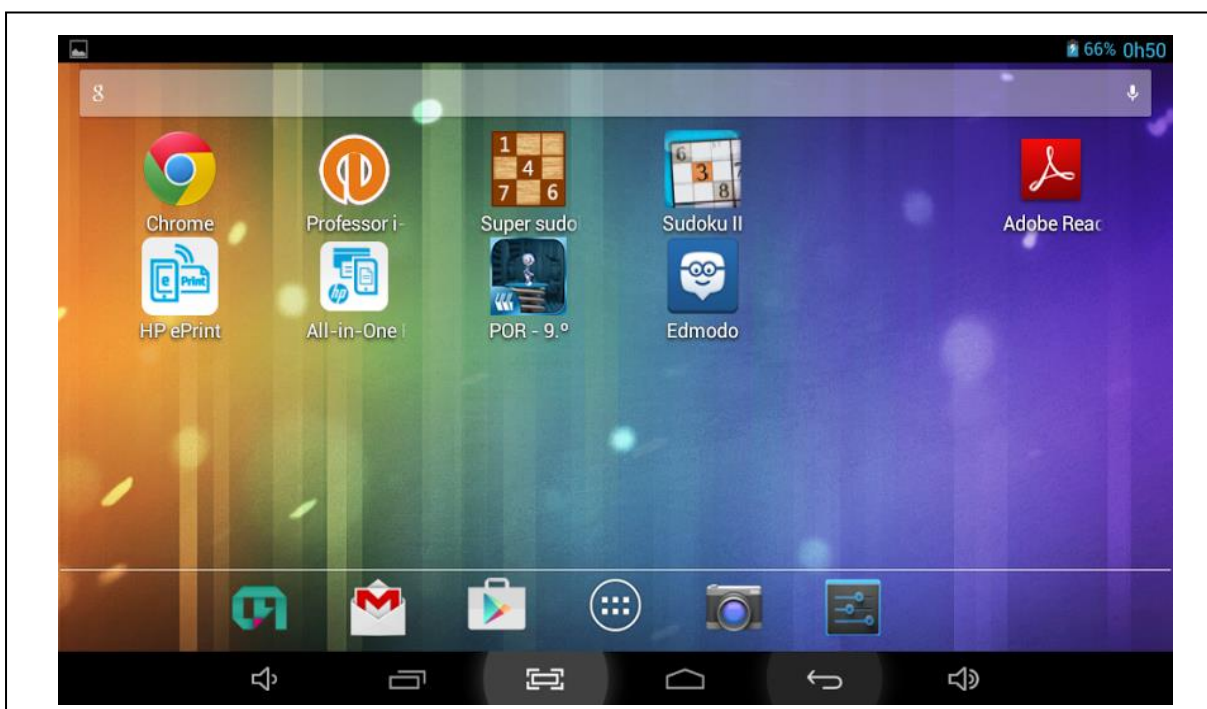


FIGURA 15: *Screenshot* aplicativo Edmodo para *tablet*

Fonte: Elaborada pela autora

No entanto, seja qual for a versão, a verdade é que o aplicativo *Edmodo* é de fácil interação, se assemelhando mais ainda com as redes sociais. Por meio dele, o usuário pode receber notificações, atualizações e mensagens, o que torna a “turma virtual” bem mais coesa,

pois, mesmo sem ser dia de aula ou no ambiente escolar, ambos, professor e alunos, podem compartilhar entre si e para com todo o grupo textos em vários formatos, ou ainda, agregar uma multimídia correspondente às tarefas, de forma rápida e eficiente. Na realidade, acredita-se que,

(...) A internet, por exemplo, pode permitir aos alunos o acesso aos mais diversos conhecimentos e realidades, ampliando suas visões de mundo e criticidade, caso essas atividades sejam adequadamente orientadas. Com base nas redes sociais é possível que os alunos se relacionem com seus pares mais semelhantes e diferentes, vivendo a experiência de diversidade, da complementaridade, da troca de opiniões e da abertura de espaços, nos quais pode se manifestar livremente. A rede permite que o professor ganhe aliados na mobilização dos alunos para a aprendizagem, de maneira mais dinâmica, interativa e, principalmente, na qual todos se sintam sujeitos integrados em um mesmo processo. Obviamente os riscos também existem. Por isso mesmo a escola não pode usar computadores, vídeos e aparelhos multimídia apenas como apêndices ou máquinas que o mercado demanda (NUNES e OLIVEIRA, 2012, p. 34-35).

No entanto, cabe aos usuários saber realizar a leitura dos ícones e desenvolver a prática de interação por meio do recurso; afinal, “as interfaces – digitais, impressas, ou de qualquer outra natureza - tendem a obedecer a certos padrões, certas regularidades. Essas regularidades estão repletas de significado” (NOVAIS, 2012, p. 15).

Acerca dessas regularidades, em termos do *Edmodo*, os alunos precisam apreender o significado de alguns recursos e comandos que estão grafados em língua inglesa, ou seja, a regularidade estaria na absorção de significado de termos em uma língua estrangeira, mesmo que em alguns suportes a tradução da página já abranja 100% da mesma. Para tanto, é preciso que seja feita a atualização do navegador por parte do usuário.

5.2 O EDMODO: SALA DE AULA VIRTUAL

O *Edmodo* de fato converte-se em uma sala de aula virtual. No presente projeto, a sala em que foi desenvolvida a intervenção conta com 42 alunos matriculados, destes, 7 estão infrequentes e, dos que tiveram condições de responder as atividades, apenas 19.

Foi sugerido aos membros que ao se cadastrarem ao invés de colocar uma foto para identificação no perfil, optassem pela escolha da criação de um avatar. Observa-se que, após a ambientação dos 19 componentes, 11 seguiram esta orientação; os demais preferiram não colocar nada. Assim posto, esta foi a configuração da sala virtual intitulada Projeto *Edmodo* (Figura 16):

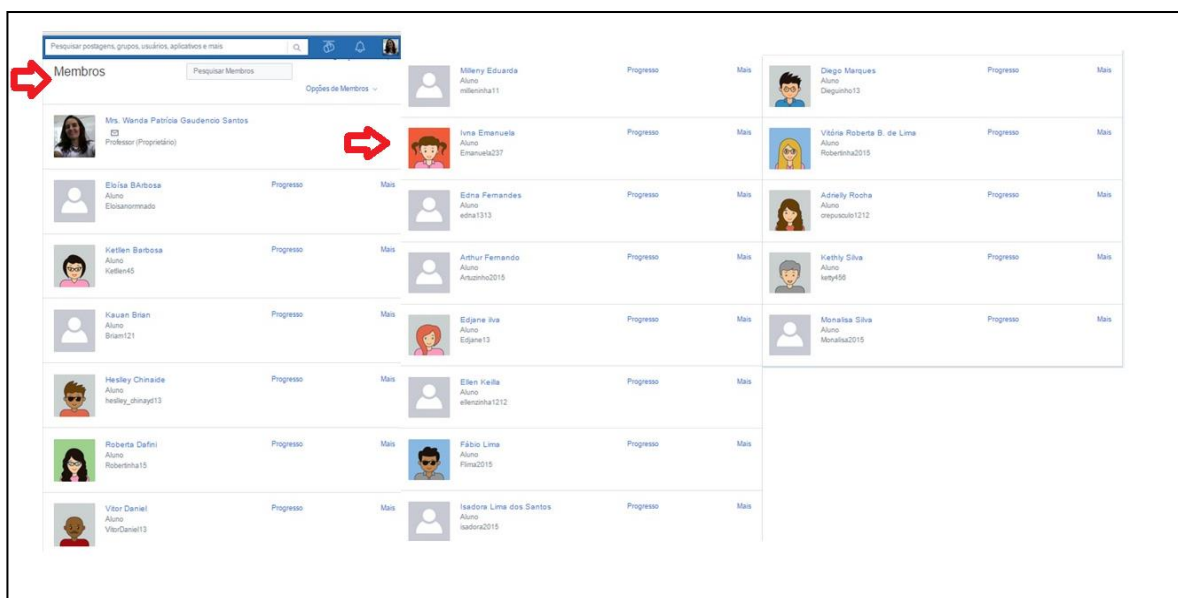


FIGURA 16 - Membros de uma sala de aula virtual no Edmodo (modelo)

Fonte: Elaborada pela autora

Nesse contexto, aludimos ao que afirma Paiva a qual considera que “a internet e os gêneros dela recorrentes têm exercido forte influência nas relações humanas: no exercício da cidadania, na vida cotidiana e na educação” (PAIVA, 2012, p.107). A autora ratifica a nossa posição que se mostra favorável em relação a novas formas de interação social, só que, desta feita, para o atendimento de finalidades pedagógicas, sobretudo, porque,

os sites de relacionamento ou redes sociais são ambientes que focam reunir pessoas, os chamados membros, que uma vez inscritos, podem expor seu perfil com dados como fotos de pessoas, textos mensagens e vídeos, além de interagir com outros membros, criando lista de amigos ou comunidades. Rede social é uma das formas de representação de relacionamentos afetivos ou profissionais dos seres humanos entre si ou entre seus agrupamentos e interesses mútuos (CARVALHO, LINS E WANDERLEY, 2011, 193).

Em nosso caso, os interesses e agrupamentos deram margem para a formação do grupo intitulado Projeto *Edmodo*, ou seja, a nossa sala virtual. Dando continuidade a nossa interação, ou seja, ambientação, o próximo passo deu-se com a apresentação dos procedimentos de avaliação das atividades a serem realizadas na plataforma. Argumentou-se sobre a praticidade e a eficácia na contabilização dos acertos, erros e possibilidades de atividades a serem realizadas, ou seja, provas, quiz, enquetes, *post* (áudio, vídeos e textos) e da interação entre os membros do grupo. Afinal, “os estudantes de hoje gostam de interagir e jogar com seus pares em ambientes sociais digitais” (BRAGA e MURTA, 2012, p.127).

Além disso, “como os estudantes estão “esparramados” pelas plataformas digitais, para conseguirmos alcançá-los plenamente precisamos atingir as suas dimensões digitais também, como *e-mail*, perfis em redes sociais (*Twitter, Facebook, etc.*)” (GABRIEL, 2013, p.58). Tais pressupostos motivaram mais ainda a realização da presente proposta de intervenção.

Muitos questionamentos surgiram, nesse momento de exposição, mas, ao final, eles puderam compreender que “os princípios de avaliação são os mesmos para cursos presenciais, semipresenciais e a distância: o que muda é a forma de organizá-los e os recursos tecnológicos mais adequados para cada um”. (MORAN, 2012, p. 123). Assim, eles entenderam que a avaliação que é feita de forma contínua, ou seja, qualitativa, seria feita por meio do envio das atividades e da interação na plataforma.

Ainda acerca da questão da realização das atividades propostas, é preciso considerar ainda que, embora os sujeitos desta pesquisa tenham sido orientados a produzir textos seguindo parâmetros obtidos via aulas expositivas e que tenham buscado obedecer aos parâmetros inerentes a cada um dos gêneros solicitados e que, por isso, foi possível encontrar neles características análogas, cada aluno deixou sua marca pessoal, o que revelou a sua capacidade de ser hábito e competente nas produções. Na perspectiva de Marcuschi (2008),

Central é a metodologia utilizada para construir o que ficou conhecido nessa escola como *ensino por sequências didáticas*, realizado com base em gêneros textuais diversos, especialmente os gêneros orais mais elaborados. Para tanto, os autores desenvolvem uma noção de gênero, concebido como *instrumento de comunicação*, que se realiza empiricamente em textos (MARCUSCHI, 2008, p. 211).

É preciso considerar que “uma sequência didática, com objetivos bem delimitados, pode auxiliar os alunos a conhecer, a interagir e a produzir o gênero que estiver sendo estudado” (DIAS e PIMENTA *et al*, 2012, p. 79). Tal medida os levará a perceber os elementos composicionais do gênero que está sendo trabalhado em sala. Ainda segundo os autores, para que os resultados de uma sequência didática sejam alcançados, é preciso que a mesma contemple as seguintes etapas: haja definição da situação de comunicação, faça-se uma produção escrita inicial, sejam elaborados módulos de ensino e, por fim, faça-se a produção final.

Uma grande dificuldade foi escolher que conteúdos e quais os tipos de atividade que melhor servissem aos propósitos da intervenção. Na realidade,

A necessidade de diálogo entre as novas linguagens tecnológicas e os processos de ensino aprendizagem de língua portuguesa ampliou a busca por espaços educacionais abertos de circulação de conhecimento tanto por parte de professores como de alunos, para que, em princípio, as práticas de sala de aula se tornassem mais efetivas para esses sujeitos (TANZI NETO *et al*, 2013, p. 136-136).

Por conta disso, essa sequência buscou pautar-se em gêneros que nos garantissem aceitação por parte dos alunos e, mais ainda, interesse em produzi-los. Desta feita, a proposta também focalizou a perspectiva dos multiletramentos, considerando, para tanto, o conhecimento de mundo dos alunos e o suporte que fomos levados a utilizar, neste caso, o celular.

Acerca da definição de suporte, Marcuschi (2008) o conceitua como “suporte de um gênero um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”. Pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto (MARCUSCHI, 2008, p. 174). Assim,

Para remediar essa situação, os mundos virtuais da inteligência coletiva verão se desenvolverem novas escritas: pictogramas animados, cinelinguagens que conservarão o traço das interações dos navegadores. Por si mesma, a memória seus interesses e de seus trajetos no mundo virtual. Angélico, o novo espaço de signos será sensível, ativo, inteligente, a serviço de seus exploradores (LÈVY, 2014, p.99).

A Internet, segundo Marcuschi (2008), encontra-se situada na categoria de serviços da atividade comunicativa, assim como os *sites*, *blogs* e a mala direta. De maneira geral, a comunicação mediada por computador abrange todos os formatos de comunicação e os respectivos gêneros que emergem nesse contexto. Futuramente, é provável que a expressão *internet* assuma a carga semântica e pragmática do sistema completo, já que se trata da rede mundial de comunicação ininterruptamente interconectada a todos os computadores ligados a ela (MARCUSCHI, 2008, p. 199). Sendo assim,

em vez de impedir/disciplinar o uso do internetês na internet (e fora dela), posso investigar por que e como esse modo de se expressar por escrito funciona. Em vez de proibir o celular em sala de aula, posso usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia (ROJO & MORA, 2012, p.27).

Ao conciliar a linguagem espontânea usada no ambiente virtual, a liberação de um suporte que suscita tanta polêmica como o celular, tivemos a certeza de que poderíamos inserir os conteúdos obrigatórios ao currículo da disciplina Língua Portuguesa, para o público em questão, com ênfase na leitura e na produção de textos, por acreditarmos que tal

procedimento iria corroborar com a melhoria do nível de compreensão e de escrita dos mesmos.

Ainda pudemos inseri-los na seara dos gêneros textuais que também se fazem presentes na esfera literária e multimodais, sem, no entanto, esquecer que “todo gênero tem um conteúdo temático determinado: seu objeto discursivo e finalidade discursiva, sua orientação de sentido específica para com ele e os outros participam da interação” (RODRIGUES, 2005, p. 167). Para exemplificar, postamos um vídeo em que a Autobiografia foi montada por meio de um vídeo em *Stop Motion* extraído no *Yuotube*, e que foi postado para todo o grupo como sugestão para produção de um texto no mesmo formato. No entanto, devido à falta de tempo, esta proposta está em fase de planejamento e quiçá, no próximo semestre, possamos realizá-la e publicá-la no *Edmodo* (Figura 17).

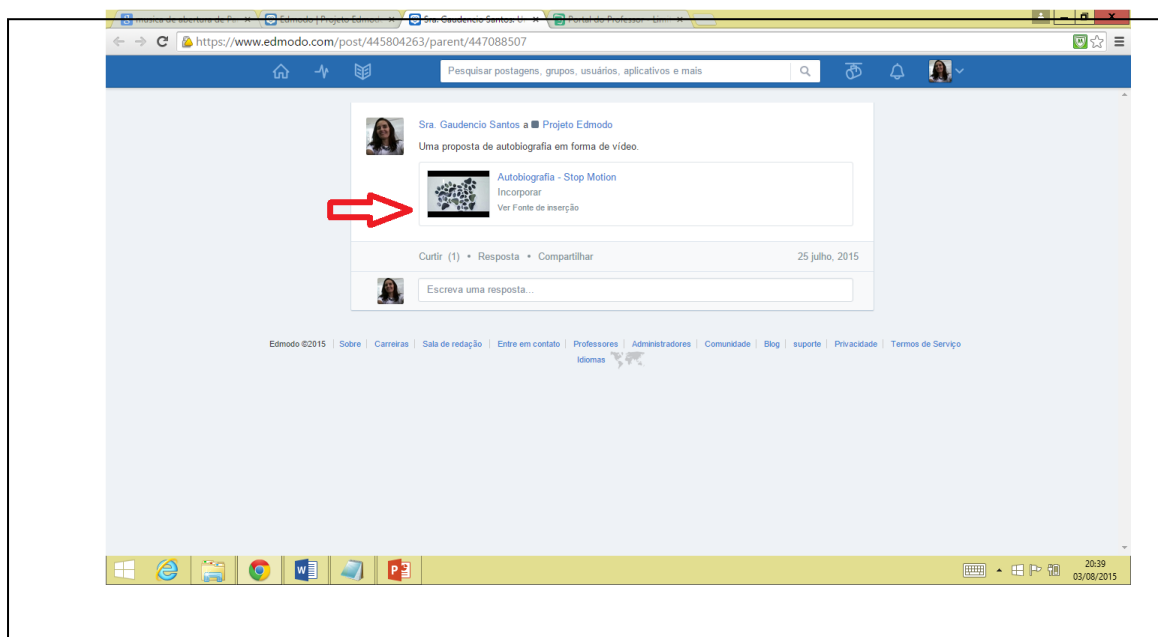


FIGURA 17 - Screenshot da tela da sugestão de Autobiografia em formato multimodal
Fonte: Elaborada pela autora

Como o acesso à plataforma não estava sendo realizada em computadores, o vídeo foi exibido em sala de aula, com uso do Data Show. A escolha da animação em *Stop Motion*, deu-se devido à possibilidade de posteriormente utilizar este recurso para conversão de textos em curtas animados, por meio de programas e aplicativos disponíveis na maioria dos *smartfones*.

Os alunos recepcionaram bem o vídeo e demonstraram ter compreendido os objetivos traçados pelo autor, mesmo que a proposta de construção do gênero abordado tivesse se

convertido em um formato diferente do que para eles é mais recorrente, ou seja, o texto escrito. Por outro lado,

não podemos nos esquivar do fato de que as novas formas de interação humana, propiciadas, por exemplo, pela mídia digital, são um misto de cruzamentos variados de linguagens ou de semioses na produção, circulação e recepção de discursos, resultando em produtos culturais extremamente híbridos e ricos em novos de produção e compreensão dos sentidos (CUSTÓDIO, 2012, p. 214).

Na realidade, os alunos estão mais acostumados a leituras e a interpretação de textos impressos. Tal constatação foi ratificada pela reação dos alunos ao verem os preparativos para exibição do vídeo. Devido à duração do mesmo, alguns alunos fizeram comentários como: “Só isso?”, “Não é filme”, e muitos ficaram sem entender, por isso repetimos mais uma vez e depois da interação oral para compreensão do mesmo fizemos uma terceira exibição, desta feita, pausada para que as características do gênero transmutado pudessem ser plenamente compreendidas pelos alunos.

5.3 AVALIANDO OS RELATOS PESSOAIS

Inserem-se no contexto dos relatos pessoais, os gêneros textuais voltados à exposição de fatos ou acontecimentos de âmbito pessoal, isso por considerá-los conteúdos significativos, ou seja, conteúdos “construídos nas práticas sociais de linguagem que circulam no ambiente digital, muitos desses conteúdos significativos são perceptíveis e compartilhados nas interações entre os participantes dos ambientes virtuais” (TANZI NETO *et al*, 2013, p. 138). Isto porque,

a *Internet*, como meio de profusão de construção multimodais, embora limitada, do ponto de vista tecnológico, lançou as decisões dos hiperleitores num espaço de constante vir a ser. As escolhas, no ato da construção narrativa *on-line*, vieram alterar os efeitos epistemológicos até então concebidos no papel. O meio eletrônico-digital tem provocado mudanças, as quais desestruturam o paradigma tradicional no que concerne à lógica de produção e disseminação de conhecimento, como também nas formas de reflexão teóricas relativa às noções de virtualidade/realidade. Chama a atenção, ainda, o surgimento de outros modos de realizar pesquisas no ciberespaço, resinificando novos (e nem tanto?) conceitos (TAKAKI, 2012, p.176).

Se antes os relatos de questões individuais eram difundidos, preferencialmente, em *Blogs*, constata-se que, com o passar dos anos, passaram a circular também nas redes sociais por meio de *posts*. Tais postagens, em face da interface à qual estão subordinadas, deixam de se limitar a um público delimitado e, dependendo da recepção, podem ser compartilhadas

inúmeras vezes no ambiente virtual. Para Lèvy (2014, p.14), “o desenvolvimento de novos instrumentos de comunicação inscreve-se em uma mutação de grande alcance, à qual ele impulsiona, mas que o ultrapassa. Numa palavra: voltamos a ser nômades”.

Isso implica que os navegadores migram nos ambientes virtuais, conforme seus interesses e também conforme a aceitabilidade e a publicidade destes entre os usuários, a passo que, a cada nova rede interativa, ou seja, social que surge, as pessoas criam grupos para que a interação seja mantida. Em tais grupos podem-se manter os mesmos contatos e inserir outros a qualquer instante. Atualmente, boa parte dos usuários estão vinculados por meio de grupos no *WhatsApp*, um aplicativo de mensagens que permite a interação multimodal por meio de áudios, vídeos e textos escritos e que é compatível com telemóveis variados, a exemplo de *iPhone*, *Blackberry*, *Android* e *Nokia*.

Voltando à proposta de intervenção em si, acrescentamos que, quanto à definição dos gêneros trabalhados nas sequências didáticas, tomamos como base o disposto no Dicionário de Gêneros Textuais (COSTA, 2014), em que encontramos a seguinte definição para os gêneros trabalhados, autobiografia, biografia e relato.

AUTOBIOGRAFIA (v. BIOGRAFIA): narração (v.) sobre a vida de um indivíduo, escrita pelo próprio, sob forma documental, ou seja, é um apósa que uma pessoa real faz de sua própria existência, acentuando a vida individual, em particular, sobre a história de sua personalidade. Como as “propriedades discursivas” definem um gênero discursivo, seja ele literário, seja ele não literário, a autobiografia se distingue do romance (v.) pelo fato de o autor pretender contar fatos e não ficções. Outra propriedade discursiva importante é a coincidência entre “autor e narrador e do autor com a personagem principal” (COSTA, 2014, p. 45).

BIOGRAFIA (v. AUTOBIOGRAFIA): narração oral, escrita ou visual dos fatos particulares das várias fases da vida de uma pessoa ou personagem (gênero literário ou não) em livro, filme, texto teatral, disco óptico, etc. Quanto à forma, pode ser elaborada em ordem cronológica ou forma narrativa (COSTA, *Idem*, p. 51).

RELATO (v. CAUSO, CONTO, ESTÓRIA, HISTÓRIA, NARRAÇÃO, NARRATIVA, MEMORIAL, RELATÓRIO): narração (V.) não ficcional escrita ou oral sobre um acontecimento ou fato acontecido, feita geralmente usando-se o pretérito-imperfeito ou presente histórico (COSTA, *Idem*, p. 202).

Como se observa, as escolhas privilegiam o trabalho com a sequência narrativa, posto que, mediante a rotina de trabalho com a turma, constatamos que as narrativas são bem mais aceitas na hora da proposição de atividades de produção, que as demais tipologias. Como se observa nas definições apresentadas, a narrativa, como gênero escolhidos, tomam por base a possibilidade dos alunos partilharem suas experiências particulares. Com isso, estamos oportunizando a construção de um sentido e atribuindo um significado, construídos por meio

da autoavaliação. A partir daí, escolhemos entre aquilo que queremos ou não revelar para o grupo social em que estamos inseridos.

Segundo Köche, Boff e Mainello (2014, p.12) os quais tomam por base a perspectiva de Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros textuais, que se inserem na categoria do relatar “voltam-se à domesticação e memorização das ações humanas. Mostra experiências vividas, situadas no tempo (relato, notícia, diário, reportagem, crônica esportiva, biografia, etc.)”. Ressalta-se que a finalidade desta tipologia se adequa à questão de percepção do letramento como meio de inclusão social.

A primeira atividade foi intitulada de “Biografia, Autobiografia e Relato: uma perspectiva multiletrada” (Apêndice 1). Trata-se da elaboração de um relato, tomando como base a lembrança de algum fato ocorrido em sua infância, o qual tivesse causado medo ou temor, ou então, a realização de algo muito esperado por ele.

Nos excertos extraídos por meio da captura da tela das postagens realizada pelos alunos na execução dessa atividade, é possível avaliar as peculiaridades evidentes em cada texto, conforme percebemos nos textos abaixo:

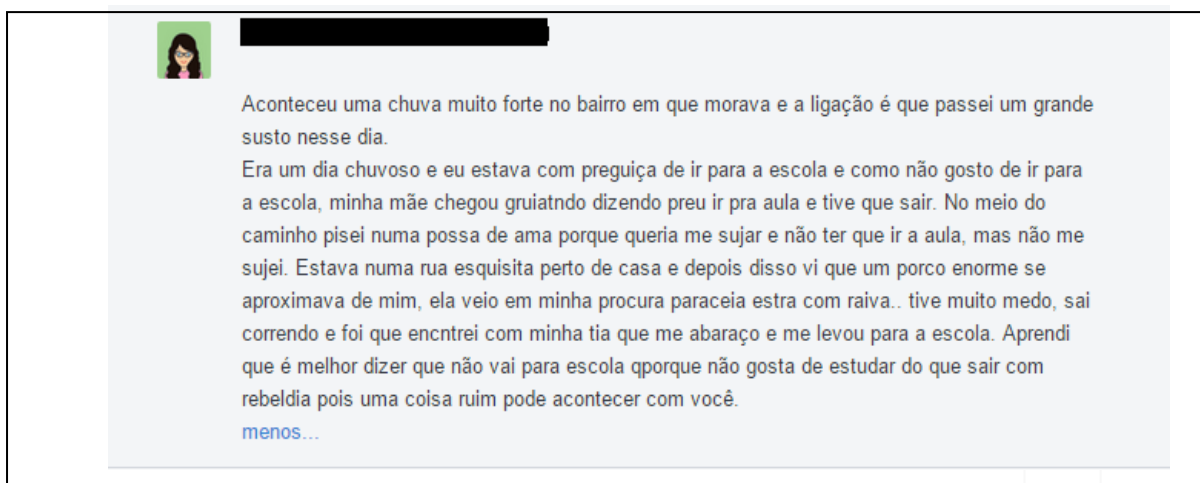
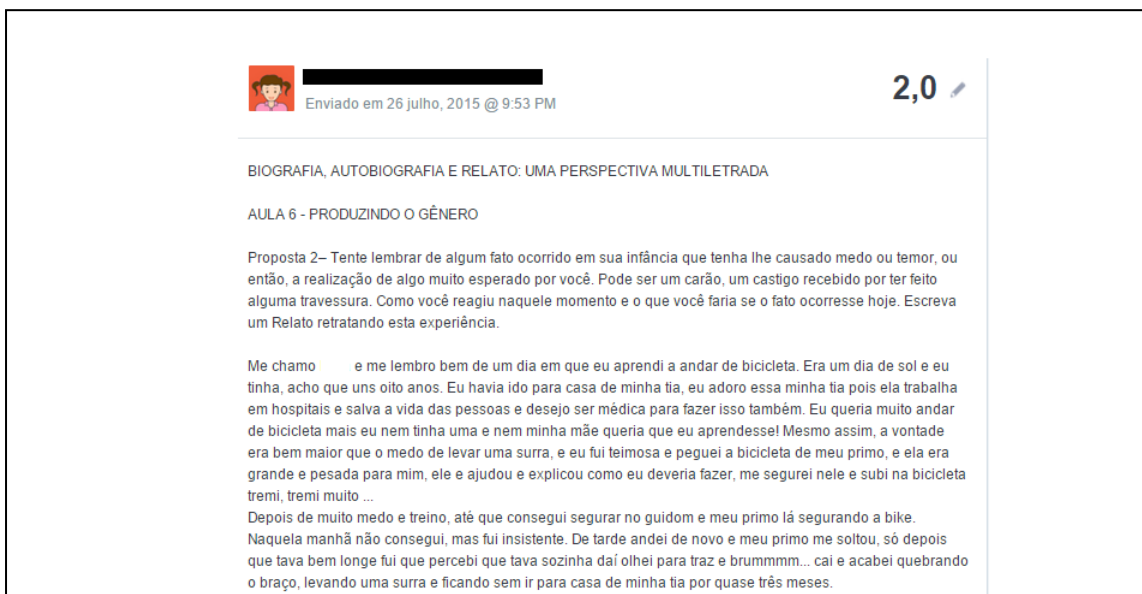


FIGURA 18 - Atividade de postagem do relato (exemplo1)

Fonte: Elaborada pela autora

Observa-se na Figura 18, que a aluna, construiu o texto com base na vivência de uma prática comum entre os alunos: o hábito de gazar aula. Observa-se, no texto, a adequação ao gênero, por meio da descrição de um fato vivido, de um susto que lhe despertou medo e da ratificação do mesmo como algo que lhe resultou um aprendizado e a necessidade de se falar a verdade.

No entanto, verifica-se que a rapidez fez com que a mesma grafasse algumas palavras de maneira inadequada. Em termos de adequação, devido à não possibilidade de formatação do texto, a aluna não recua os parágrafos, bem como há a ausência de pontuação.



The screenshot shows a forum post interface. At the top, there is a user profile icon, a redacted name, and a score of 2,0. The post title is "BIOGRAFIA, AUTOBIOGRAFIA E RELATO: UMA PERSPECTIVA MULTILETRADA" and the subject is "AULA 6 - PRODUZINDO O GÊNERO". The post content is a narrative about learning to ride a bicycle. The text is as follows:

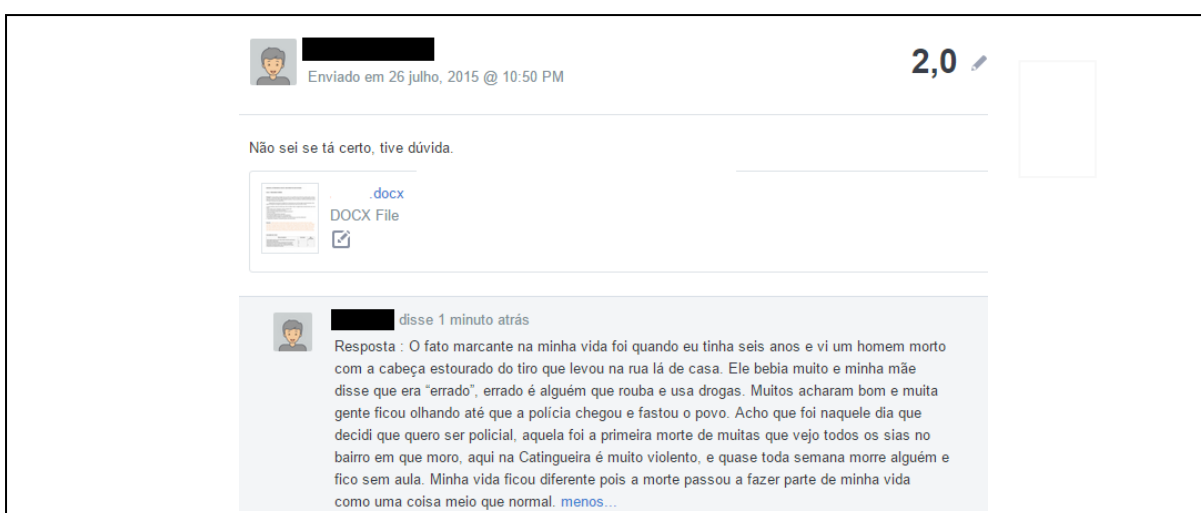
Proposta 2– Tente lembrar de algum fato ocorrido em sua infância que tenha lhe causado medo ou temor, ou então, a realização de algo muito esperado por você. Pode ser um carão, um castigo recebido por ter feito alguma travessura. Como você reagiu naquele momento e o que você faria se o fato ocorresse hoje. Escreva um Relato retratando esta experiência.

Me chamo [redacted] e me lembro bem de um dia em que eu aprendi a andar de bicicleta. Era um dia de sol e eu tinha, acho que uns oito anos. Eu havia ido para casa de minha tia, eu adoro essa minha tia pois ela trabalha em hospitais e salva a vida das pessoas e desejo ser médica para fazer isso também. Eu queria muito andar de bicicleta mais eu nem tinha uma e nem minha mãe queria que eu aprendesse! Mesmo assim, a vontade era bem maior que o medo de levar uma surra, e eu fui teimosa e peguei a bicicleta de meu primo, e ela era grande e pesada para mim, ele e ajudou e explicou como eu deveria fazer, me segurei nele e subi na bicicleta tremi, tremi muito ...

Depois de muito medo e treino, até que consegui segurar no guidom e meu primo lá segurando a bike. Naquela manhã não consegui, mas fui insistente. De tarde andei de novo e meu primo me soltou, só depois que tava bem longe fui que percebi que tava sozinha daí olhei para traz e brummmm... cai e acabei quebrando o braço, levando uma surra e ficando sem ir para casa de minha tia por quase três meses.

FIGURA 19 - Atividade de postagem do relato (exemplo2)
Fonte: Elaborada pela autora

No *post* efetuado pela aluna (Figura 19), observa-se a retratação de um fato marcante para muitas gerações: o aprender a andar de bicicleta. Ela também demonstrou cuidado quanto à observância da proposta, bom como buscou uma melhor apresentação visual do texto, mesmo que, na plataforma, não haja em caso de postagens diretas, a opção de formatar o texto, ou seja, usar a régua para indicar o início dos parágrafos, nem tampouco, justificar o texto.



The screenshot shows a forum post interface. At the top, there is a user profile icon, a redacted name, and a score of 2,0. The post content is a narrative about a traumatic event. The text is as follows:

Não sei se tá certo, tive dúvida.

 .docx
DOCX File

Resposta : O fato marcante na minha vida foi quando eu tinha seis anos e vi um homem morto com a cabeça estourado do tiro que levou na rua lá de casa. Ele bebia muito e minha mãe disse que era "errado", errado é alguém que rouba e usa drogas. Muitos acharam bom e muita gente ficou olhando até que a polícia chegou e fastou o povo. Acho que foi naquele dia que decidi que quero ser policial, aquela foi a primeira morte de muitas que vejo todos os dias no bairro em que moro, aqui na Catingueira é muito violento, e quase toda semana morre alguém e fico sem aula. Minha vida ficou diferente pois a morte passou a fazer parte de minha vida como uma coisa meio que normal. [menos...](#)

FIGURA 20 - Atividade de postagem do relato (exemplo 3)
Fonte: Elaborada pela autora

No relato do exemplo 3 (Figura 20), a narradora alude ao contexto social em que a escola encontra-se inserida, marcada pela extrema violência, e retrata do desejo de solucionar o problema, quando a mesma revela que, ao presenciar a cena trágica, despertou nela o desejo de se tornar policial e ter uma vida normal. Observa-se que, enquanto narradora de sua própria experiência, a aluna faz uma reflexão social dos elementos que norteiam o contexto da sociedade em que vive, com maturidade, ela descreve o quanto os episódios ocorridos na comunidade acabam por interferir, de forma direta, no andamento das atividades escolares.

Assinala-se que, em termos estruturais, ela também conseguiu compreender a proposta e buscou reproduzir a escrita convencional, ou seja, em papel, tendo em vista que se registra a observância de cuidados quanto à estrutura do gênero escolhido: o relato de experiência. Isso se processa pois,

na comunicação escrita tradicional, todos os recursos de montagem são empregados no momento da redação. Uma vez impresso, o texto material conserva certa estabilidade... aguardando desmontagens e remontagens no sentido às quais se entregará ao leitor. O hipertexto digital, automatiza, materializa essas operações de leitura e, amplia consideravelmente seu alcance. Sempre a título de reorganização, ele propõe um reservatório, uma matriz dinâmica a partir da qual um navegador, leitor ou usuário, pode engendrar um texto específico segundo a necessidade do momento [...] (LÉVY, 2014, p.55).

Tal automatização registra a necessidade de escrita de períodos curtos e de garantia de continuidade na narração e na ordenação cronológica dos fatos. Nos três exemplos apresentados, é possível enxergar a viabilidade da atividade, sobretudo, pelo fato de, mesmo estando em um ambiente interativo, os alunos puderam se expressar com espontaneidade, o que deu margem para o mapeamento das perspectivas futuras deles e para traçar um perfil social do grupo.

Constatou-se, ainda, que a realização de atividades cotidianas em um novo ambiente, proporcionou aos alunos um cuidado com a linguagem, de certo eles manifestaram os saberes relacionados ao gênero, mesmo que, do ponto de vista linguístico, possam ser percebidas inadequações quanto à grafia de certas palavras.

Na plataforma, as palavras grafadas de forma indevida são sublinhadas e destacadas em vermelho, mesmo que o ambiente disponha de um corretor ortográfico que possibilite a indicação e correção dos erros nas postagens realizadas, ou seja, de repensar a forma como as palavras foram grafadas, muitos não se utilizaram desta ferramenta. Por isso, é perceptível algumas inadequações quanto à grafia de determinadas palavras no texto. É preciso incentivar os alunos que este mecanismo favorece-lhes a aprendizagem sobre as convenções linguísticas

e pode incentivá-los a ter mais cuidado com a escrita. Outro recurso que favorece a reflexão sobre o que foi escrito é a possibilidade de edição das postagens, para eventuais correções o que, também, não foi considerado pelos respondentes.

Acresce como aspecto a ser considerado nos textos apresentados é a constatação da ausência de pontuação nos textos postados, o que, segundo Bisognin (2009, p.98), implica considerar que tal característica pode ser encarada como um recurso típico da linguagem virtual que é “reproduzir a rapidez da fala”. Nesse caso, para agilizar a digitação no teclado do celular, uma vez que para pontuar corretamente um texto temos que alternar a tela, o que requer prática e agilidade. É preciso considerar que

As tecnologias de informação usadas na atualidade são invasivas por concepção, coletando fotos, comentários e amigos em gigantescos bancos de dados que podem ser pesquisados e, na ausência de regulação externa, tornam-se alvo de empregadores, dos responsáveis pelas admissões nas universidades e dos fofoqueiros da cidade (SCHMIDT & COHEN, 2013, p.45).

A consciência desse “monitoramento” no mundo virtual tem influenciado no comportamento dos indivíduos dentro dos grupos aos quais encontram-se vinculados no ciberespaço. Durante a proposição das atividades, alguns alunos relataram a necessidade de saber como se comportar no ambiente virtual, alegando exemplos de colegas que foram vítimas de *hackers* que clonaram e ranquearam suas contas nas redes sociais e, como eles passaram a “postar conteúdos que não eram legais para pessoas da idade deles”. O que demonstra que eles têm consciência de que há um monitoramento no ambiente virtual.

Na oportunidade, foi feita uma arguição acerca dos cuidados que devemos ter ao adentrarmos no universo virtual. Os alunos foram alertados de que a falta de respeito, as invasões e certos comentários nas redes sociais podem acarretar-lhes problemas e que, nesse caso, como eles são menores de idade, os pais seriam responsabilizados por tais ações indevidas.

Dando prosseguimento, eles tiveram a oportunidade de avaliar os textos que produziram e de relacioná-lo a teoria apresentada na atividade anterior, por meio de um questionário que envolvia 07 (sete) questões de múltipla escolha, as quais direcionavam para avaliação de aspectos constitutivos do gênero.

O interessante é que, como nem todos tiveram a chance de postar o texto inteiro, na execução da atividade, a participação foi bem mais significativa, conforme se observa na análise de resultados da mesma disponibilizada pelo *Edmodo*.

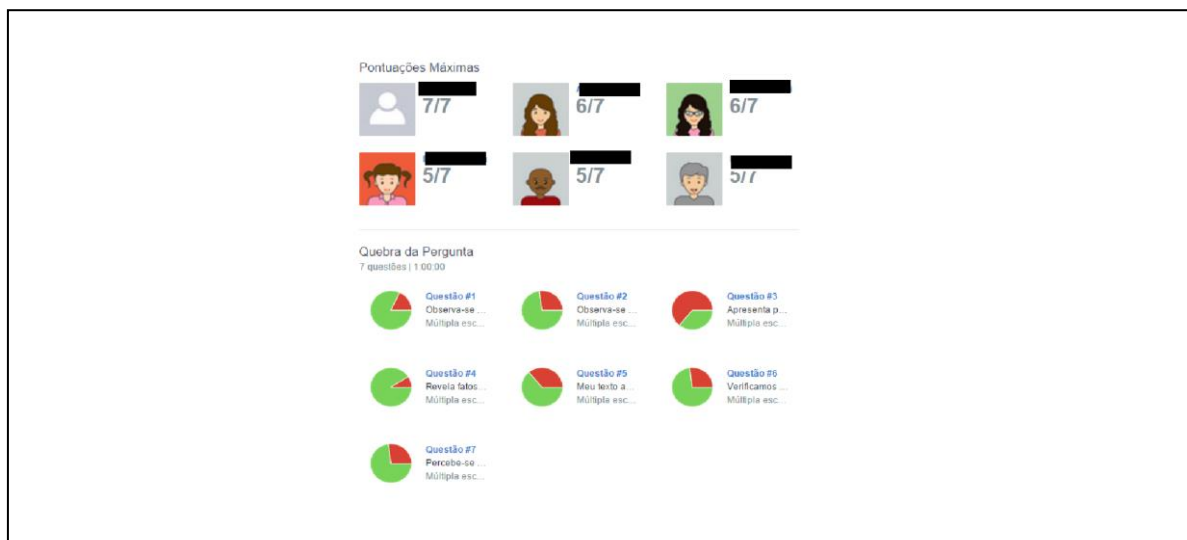


FIGURA 21 - Score de pontuações da atividade de avaliação do gênero
Fonte: Elaborada pela autora

Observa-se, conforme o *score* (Figura 21), que a pontuação máxima alcançada variou entre 5 a 7 acertos; apenas um aluno conseguiu acertar todas as questões. A análise era bem objetiva em questões com, no máximo, três opções de resposta. Quanto ao tempo para a realização da atividade, foi estipulado o limite de uma hora, considerando que era a primeira vez a que os alunos eram submetidos a um questionário em ambiente virtual e com esse nível das perguntas elaboradas.

A partir dos resultados, pudemos avaliar que aspectos do gênero *relato* não haviam sido compreendidos pelos alunos, mesmo que, na escrita, eles tivessem demonstrado compreensão das especificidades dos gêneros trabalhados no que concerne à teoria vista em sala.

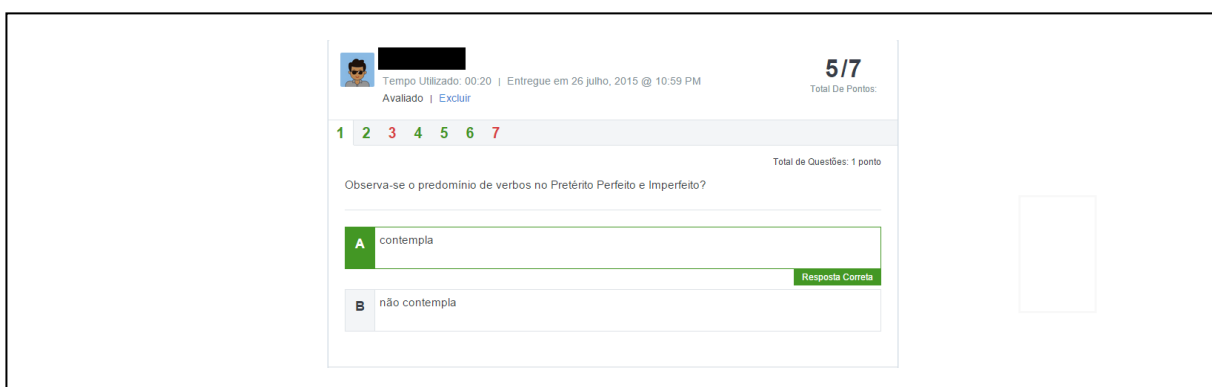


FIGURA 22 - Apresentação da questão da atividade com maior índice de acertos (exemplo 4)
Fonte: Elaborada pela autora

A primeira questão (Figura 23), obteve o maior percentual de acertos (82%). Nela era solicitado que o aluno avaliasse se havia o predomínio dos seguintes tempos verbais no texto: o pretérito perfeito e o imperfeito, tendo que optar entre as seguintes respostas: A) contempla e B) não contempla. Quanto a questão em que se registrou o menor índice de acertos, temos:

Tempo Utilizado: 00:22 | Entregue em 2 agosto, 2015 @ 2:41 PM
Avallado | Excluir

6/7
Total De Pontos:

1 2 3 4 5 6 7

Total de Questões: 1 ponto

Apresenta pronomes pessoais e possessivos da 1ª pessoa?

A não contempla

B contempla

Respondeu

Resposta Correta

FIGURA 23 - Apresentação da questão da atividade com menor índice de acertos (exemplo 5)
Fonte: Elaborada pela autora

A questão três obteve o menor percentual (36%) de acertos. Nela, questionava-se a possibilidade de apresentação de pronomes pessoais e possessivos na primeira pessoa na construção do relato, sendo ofertadas duas possibilidades de respostas: A) contempla e B) não contempla.

Avaliando-se as questões de menor e maior acerto, verifica-se que os alunos apresentaram dificuldades em uma questão mais fácil relacionada ao uso dos pronomes do que uma mais complexa que envolvia o conhecimento sobre tempos verbais. O que se deu, também, por meio da abordagem de material suplementar (Apêndice 2). Isso se justifica pelo fato de os mesmos terem estudado o conteúdo alusivo a verbo no semestre em curso, o que também explica o bom desempenho da turma na atividade cuja média obtida foi de 70%, conforme disposto na imagem que segue:

Progresso / Projeto Edmodo

Notas Medilhas

Nova Nota

Aluno	Total	OUTRAS FORMAS DE RELATO	Avaliando o gênero	Diferenciando biografia de autobiografia	BIOGRAFIA, AUTOBIOGRAFIA E RELATO: UMA PERSPECTIVA
	71%	Criado: 26 julho, 2015	Ver Tarefa	2,0/2,0	
	43%				
	0%				
	0%	-	-	Turned In	-
	100%	2,0/3,0	7/7		-
	71%	1,5/3,0	5/7	Turned In	-
	71%	2,5/3,0	5/7		-
	0%	2,5/3,0	-		-
	57%	2,5/3,0	4/7		-

70% Média

FIGURA 24 - Índice de desempenho da turma nas questões objetivas
Fonte: Elaborada pela autora

Ainda em relação à análise da atividade, registra-se que, quanto ao fator tempo, considerando a média de tempo gasta por cada aluno, verificamos que o tempo máximo atribuído poderia ter sido de cinco minutos, já que, no geral, a média da turma na atividade foi bastante positiva. Nesse sentido, corroboramos com a perspectiva de Lèvy (2014) acerca da nova configuração dos saberes, uma vez que,

o Espaço do saber começa a viver que se experimentam relações humanas baseadas nesses princípios ético de valorização dos indivíduos por suas competências, de transmutação efetiva das diferenças em riqueza coletiva, de integração a um processo social dinâmico de troca de saberes, no qual cada um é reconhecido como uma pessoa inteira, não se vendo bloqueada em seus recursos de aprendizado por programas, pré-requisitos, classificações *a priori* ou preceitos em relação aos saberes nobres ou ignóbeis (LÈVY, 2014, p.28-29).

Tal assertiva nos faz perceber que a opção pela oferta aos alunos de novas formas de avaliação é viável, inclusive, podendo ser utilizada para a realização de provas e simulados, tendo em vista que as respostas às questões podem ser randomizadas, ou seja, haver um embaralhamento das respostas, bem como possibilita-se um *feedback* ao aluno, uma vez que, durante a elaboração do teste, o professor pode escolher entre mostrar ou não os resultados de cada questão, o que inclui, ainda, a possibilidade de se inserir comentários que justifiquem as respostas corretas.

Na atividade “Outras formas de relato” (Apêndice 3) foi proposta uma tarefa envolvendo a multimodalidade. Tomando por base a leitura da descrição de um relato de uma garota, por meio da reprodução de uma página de agenda, onde eram descritos os principais acontecimentos vivenciados, por ela, no período de uma semana. O aluno era direcionado a ler, avaliar e produzir um texto em prosa e um texto que congregasse a linguagem verbal e a não-verbal.

O arquivo foi anexado à postagem da atividade, como também, foi anexado à biblioteca do Edmodo, de maneira que os alunos pudessem, de uma forma ou de outra, ter acesso ao arquivo. Também foram propostas duas possibilidades de realização da atividade, a qual estaria condicionada ao suporte utilizado. Eles poderiam baixar o arquivo no *Word* ou responder por meio de postagem a ser realizada no grupo ou enviada diretamente a professora.

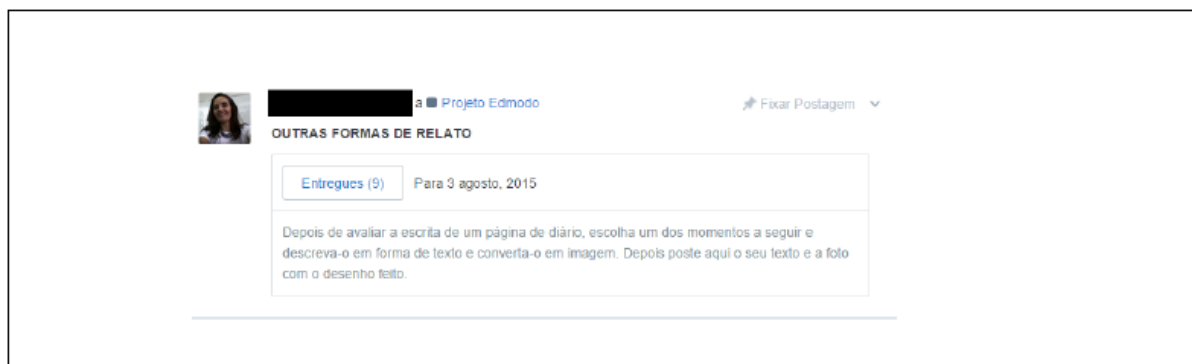


FIGURA 25 - Enunciado da atividade “Outras formas de relato”

Fonte: Elaborada pela autora

Na proposta, além do texto, havia ponderações teóricas sobre o gênero *relato* e a proposição de produção de um relato de um fato relevante por parte dos alunos, o qual deveria ser convertido em imagem, tomando-se como parâmetro o texto motivador abaixo:



FIGURA 26 - Diário semanal e imagens⁵

Fonte: Acesso em: < <http://www.malipi.com/wp/wp-content/uploads/2013/01/diario-semana03.jpg> >

Cinco temas foram sugeridos para a produção: o primeiro dia de aula; uma viagem desejada; a experiência do (a) primeiro namorado (a); uma festa legal; e, por fim, a descrição de um momento com a turma da sala de aula (Apêndice 4). Dentre as sugestões temáticas ofertadas, dois ganharam destaque: a viagem e a descrição de momentos em sala de aula, o que pode ser constatado nos exemplos descritos a seguir:

⁵ Disponível em: <<http://www.malipi.com/wp/wp-content/uploads/2013/01/diario-semana03.jpg>> Acesso em maio de 2015.

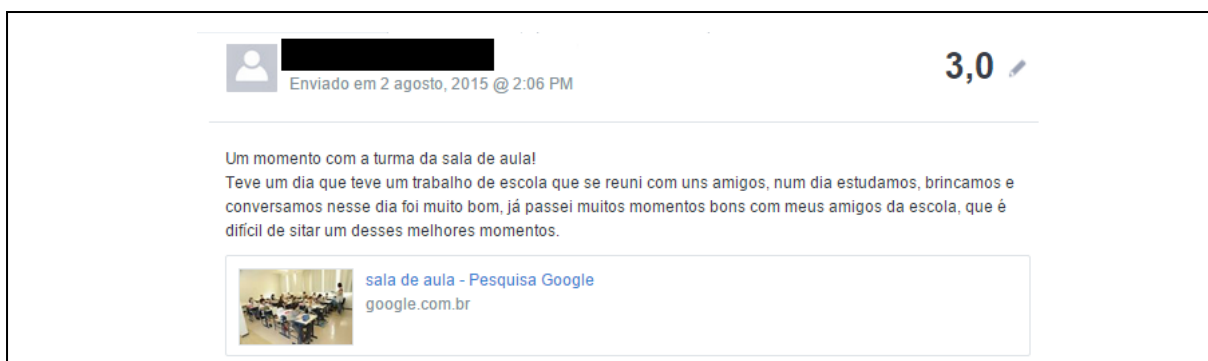


FIGURA 27 - Relato de experiência (exemplo 6)

Fonte: Elaborada pela autora

Avaliando a postagem acima (Figura 27), verificamos que a satisfação em relatar o cotidiano escolar, evidenciado pela pontuação atribuída ao título (!), uma frase exclamativa. A aluna narra um desses momentos, mas deixa claro, ao final do texto, que foi difícil escolher um dentre tantos momentos partilhados com os colegas de sala. O interessante é que, na tentativa, de ilustrar a postagem a aluna agrega uma imagem que retrata uma sala de aula, extraída com base em uma pesquisa realizada no *Google*. O exemplo que se segue também evidencia a mesma temática e reforça a valorização dos vínculos de amizade existentes entre o grupo.

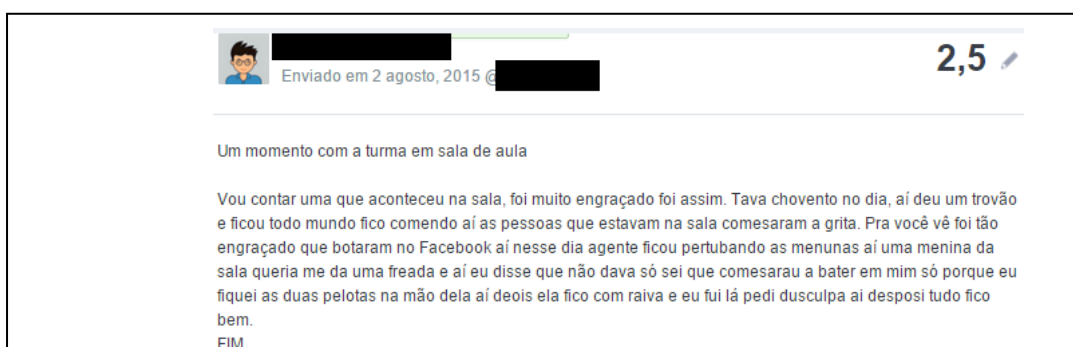


FIGURA 28 - Relato de experiência (exemplo 7)

Fonte: Elaborada pela autora

No exemplo (Figura 28), logo na atribuição do título, o narrador acaba reproduzindo a sugestão da temática escolhida. Em sua narrativa, percebe-se a falta de pausas (vírgulas) e a predileção do ponto para indicar os períodos dos acontecimentos que ocorrerem no evento narrado. Ocorrem algumas trocas de letras, o que não se percebe na prática dos registros da escrita do aluno, na realização das atividades em sala de aula, a exemplo da troca do Ç pelo S, do S pelo SS, de algumas vogais (menunas, comesarau). O uso da inserção das redes sociais na vida dos alunos fica nítida, no momento em que o aluno menciona que o evento engraçado

foi tão significatvo que foi postado no *Facebook*. Tal constatação aponta que eles escolhem o que acham válido de ser compartilhado nas redes sociais.

Dentre as imagens fotografadas e compartilhadas pelos alunos e que tomaram como exemplos o texto motivador relacionado à descrição de um relato multissemiótico, destacam-se os seguintes desenhos:

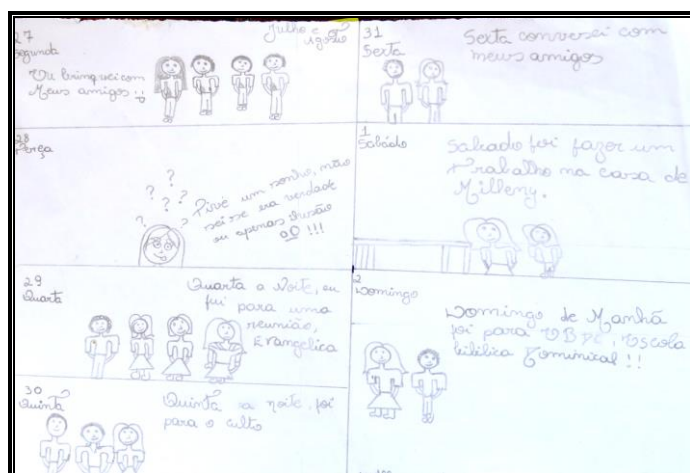


FIGURA 29 - Imagem de relato multimodal convertido em fotografia (exemplo 8)
Fonte: Elaborada pela autora

O lazer e a diversão também foram citados como prioridade, ou melhor, algo bastante relevante para os alunos. Na postagem a seguir, observa-se que o aluno teve o cuidado de revisar a postagem, desta feita para agregar ao *post* um *hiperlink*. Os *hiperlinks* funcionam, portanto, como portas de entrada para outros espaços, visto que remetem o leitor a outros textos virtuais que vão incrementar a leitura (GUALBERTO, 2012, p. 41), o que demonstra a necessidade de ampliar a informação retratada.

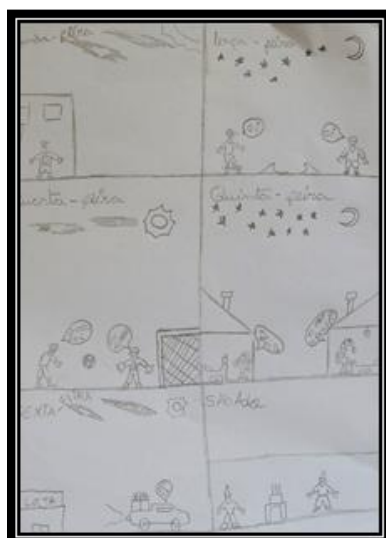


FIGURA 30 - Imagem de relato multimodal convertido em fotografia (exemplo 9)

Fonte: Elaborada pela autora

No relato por imagens elaborado pelo aluno, foram descritos os fatos mais relevantes ocorridos em sua vida ao longo de seis dias, não se registra no mesmo a alusão da ida a escola como sendo um fator relevante, posto que o mesmo priorizou tão-somente as atividades de lazer e diversão: passeios, encontros, partidas de futebol, compras e festas.

De todos os relatos visuais escritos, apenas o de uma aluna apresentou a prática da atividade escolar como sendo prioridade, no entanto, essa priorização foi excessiva a ponto de ela mencionar que o evento diário mais importante de sua vida é a ida para a escola, por ser este o lugar onde acaba passando mais tempo e no qual constrói vínculos mais sólidos. Vejamos a imagem (Figura 31):



FIGURA 31 - Imagem de relato multimodal convertido em fotografia (exemplo 10)
Fonte: Elaborada pela autora

A imagem revela que a aluna vê a ida à escola como uma obrigação, conforme se observa no último quadrinho onde revela que “Até no sábado irei para escola”⁶ o que foi reforçado no texto produzido, por escrito, em sala de aula no qual ela revelou não gostar de estudar, que é preguiçosa e que, por ela, não viria à escola. Tal combinação aliada à observância do comportamento e do rendimento da referida aluna, no cotidiano da sala de aula, não convergem para uma única linha de pensamento, o que nos faz supor que houve um distanciamento da realidade na execução das produções efetivadas.

⁶ A escola está funcionando aos sábados tendo em vista a reposição de aulas para cumprimento da carga-horária dos 200 dias letivos. Por conta dos eventos (greve, paralisações e o período de lutos) foi traçado um calendário especial.

Retomando aos relatos de fatos marcantes, o lazer foi outra temática bastante evidenciada dentre as sugestões de produção apresentadas. Conforme se observa no *post* que segue:



FIGURA 32 - Relato de uma experiência marcante (exemplo 11)
Fonte: Elaborada pela autora

Em relação ao relato do aluno, registram-se traços da linguagem interativa típica do ambiente virtual, manifestada, não apenas pela ausência de pontuação, mas pela própria brevidade do texto escrito. Quanto à estrutura, não consegue dar continuidade à experiência, pois não relata o que foi vivido na viagem e encerra o texto sem que haja nem um clímax nem um desfecho, deixando o relato inacabado. Uma vez que

as sequências narrativas apresentam uma sucessão temporal/causal de eventos, ou seja, há sempre um antes e um depois, uma situação inicial e uma situação final, entre as quais ocorre algum tipo de modificação de um estado de coisas.(...) Predominam os relatos de qualquer espécie em notícias, romances, contos, etc. (KOCH e ELIAS, 2012, p.63).

Apesar disso, o mesmo demonstrou familiaridade e interesse em realizar as atividades no ambiente virtual. Essa percepção é comprovada pela revisão realizada após a publicação do texto original e pela interação mantida com a professora na qual assinala a dificuldade de anexar uma imagem à postagem e na vontade de conseguir realizá-la: “Professora, eu não soube mandar a imagem. Vou tentar de novo”. Mesmo anexando a imagem ao texto, ele a envia também por meio de um *post*.

Um *post* é a forma de inserção de um texto em um ambiente virtual. O conteúdo da postagem está condicionado ao tipo de ambiente em que se esteja navegando. Trata-se, geralmente, “de um texto do tipo narrativo (relatos), descritivo e opinativo” (COSTA, 2014, .192) No ambiente virtual, a ordem das postagens é cronológica e, quanto ao conteúdo, sua estrutura possibilita a multisssemiose, uma vez que os ambientes virtuais possibilitam a inserção de imagens, vídeos e áudio, além do próprio texto.

A experimentação amorosa na adolescência tem sido cada vez mais precoce, o texto a seguir aborda a experiência do primeiro namorado e chama atenção pela tentativa da narradora em revelar sua maturidade (Figura 33).

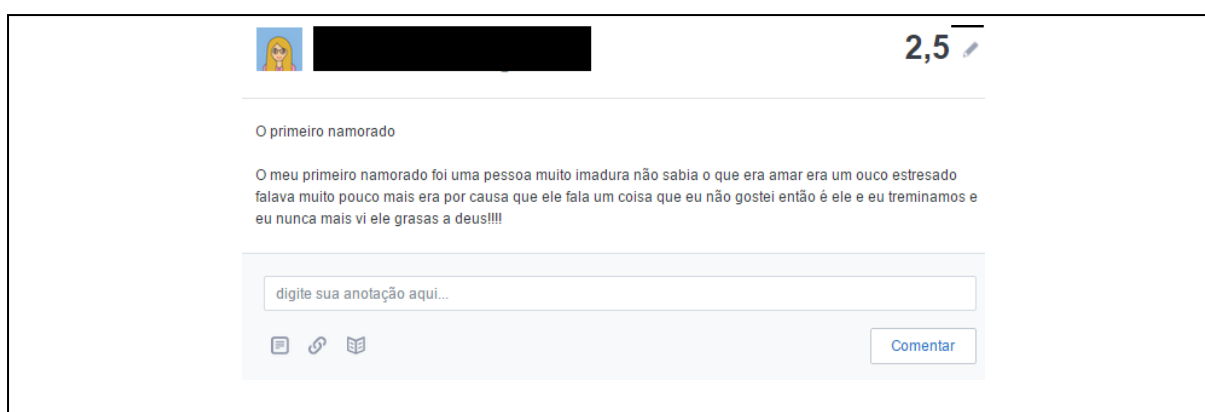


FIGURA 33 - Relato de uma experiência marcante (exemplo 12)
Fonte: Elaborada pela autora

Na postagem (Figura 33), alguns aspectos se destacam: o primeiro é que a narradora julga seu primeiro namorado “imaduro” (imatur) e argumenta sobre o que a fez chegar a essa percepção. Com coerência, mesmo que do ponto de vista linguístico, revele uma deficiência em relação à escrita. Seu texto é conciso e bastante pertinente em relação à estrutura dos gêneros solicitados.

Na verdade, o fato de trabalhar com a produção, captura fotográfica e publicação das imagens revela a consonância da sequência didática com proposta de promoção da inserção dos multiletramentos no ambiente virtual, isso porque “a prática escolar deve oferecer a congregação dos letramentos da escrita e da imagem, já que o melhor alcance da compreensão e da produção de gêneros verbo-visuais pode ocorrer por intremédio de estudos mediados pelo professor” (RIBEIRO e NOVAIS, 2012, p.48). Vejamos outro relato em forma de imagem:

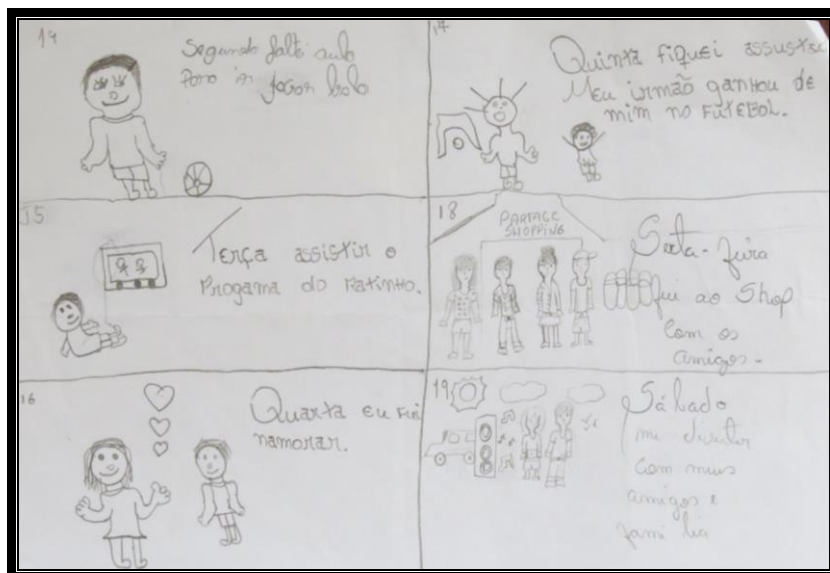


FIGURA 34 - Imagem de relato multimodal convertido em fotografia (exemplo 13)
Fonte: Elaborada pela autora

Observa-se que a imagem (Figura 34), representa fielmente o relato do que ocorreu na vida do protagonista, ao longo de uma semana. Neste caso, o mais relevante de cada dia foram as atividades vinculadas à diversão: jogar bola, assistir TV, namorar, festas com amigos e entre familiares, o que demonstra que, para este aluno em específico, o estudo não é encarado como prioridade.

Uma das ponderações que comprometeram a realização dessa atividade que se utilizou do desenho e da fotografia foi a falta de material escolar para que os alunos colorissem os desenhos, o que melhoraria a visualização das imagens, bem como a resistência pelo uso da caneta para controná-los. Outro ponto é a dificuldade de se fotografar objetos, uma vez que eles estão acostumados a se autofotografarem ou realizar fotografias em grupo, ou seja, as famosas *selfies*.

Depois de abordada a teoria do relato, foi explorada a estrutura dos gêneros *biografia* e *autobiografia*, enquanto conteúdos contemplados pelo livro didático utilizado em sala de aula e complementado por materiais suplementares elaborados e compartilhados no Edmodo no item Biblioteca (Apêndices 5 e 6). Acerca destes gêneros, *biografia* e *autobiografia*, Bakhtin, em *Estética da Criação Verbal*, afirma que

Entendo como biografia ou autobiografia (descrição de uma vida) a forma transgrediente imediata em que posso objetivar artisticamente a mim mesmo e a minha vida. Vamos examinar a forma da biografia apenas naqueles sentidos em que ela pode servir para a auto objetivação, isto é, ser autobiografia, ou seja, do ponto de vista de uma eventual coincidência entre a personagem e o autor nela (...). (BAKHTIN, 2011, p. 138).

Em sua classificação, Bakhtin evidencia a necessidade de se perceber a interação entre a personagem e o autor, ou seja, a personalização corrobora para a percepção de que o fato foi, realmente, vivenciado e significativo para o autor. Ao se trabalhar ambos os gêneros, buscou-se, também, preparar os alunos para a escrita de textos em 1º e 3º pessoa, o que implica em trabalhar a noção de pessoalidade e de impessoalidade, contemplada no programa da disciplina, no momento em que se aborda os elementos da narrativa e tipos de discurso. Na atividade em questão, foi proposta a elaboração de dois textos. No primeiro momento, os alunos deveriam escrever sua autobiografia e, em seguida, reescrevê-las, passando para terceira pessoa, com o propósito de convertê-las em um texto biográfico.

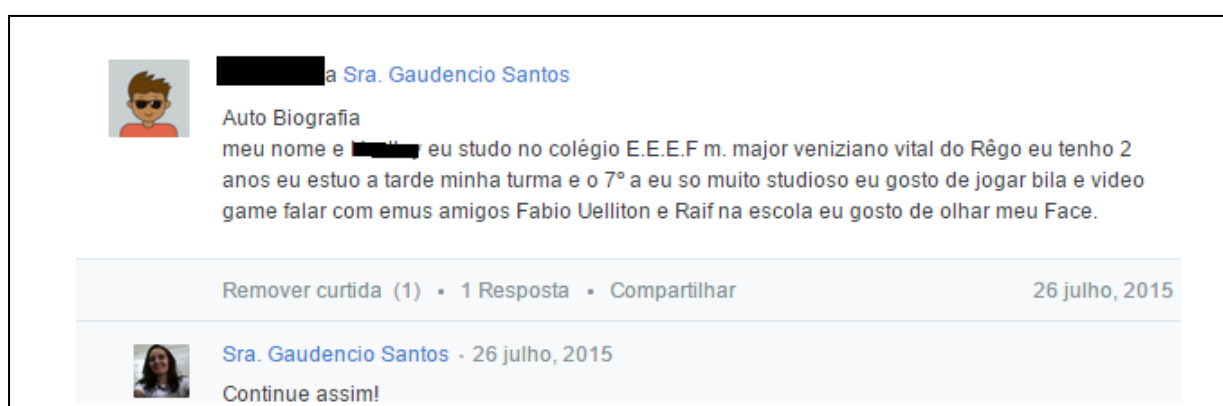


FIGURA 35 - Postagem de texto Autobiográfico (exemplo 14)
Fonte: Elaborada pela autora

Na construção de sua “ Auto Biografia” (Figura 35), o aluno apresenta-se como um estudante do 7º ano, qualifica-se como estudioso, que se diverte como qualquer criança de sua idade (12 anos) e que gosta de se entreter nas redes sociais. O texto é marcado pela brevidade e por muitos erros de grafia, mesmo assim, mostra-se coerente com o gênero e com o suporte no qual deveria ser divulgado. No entanto, é preciso considerar que “tomar conhecimento das adequações e inadequações de uso se constitui condição ideal para o desenvolvimento pleno de habilidades de fala e de escrita” (MOLLICA, 2014, p. 45). Por isso, as palavras cujos erros de grafia foram mais recorrentes foram trabalhadas em sala de aula.

Desta feita, considera-se válida a atividade, uma vez que, na abordagem autobiográfica, é permitido ao autor a que este retrate de forma subjetiva aspectos vinculados à sua vida, a seus gostos, às suas experiências e, em alguns casos, às suas projeções futuras. O texto seguinte foi considerado bastante pertinente no que se refera à adequação da proposta. Vejamos:

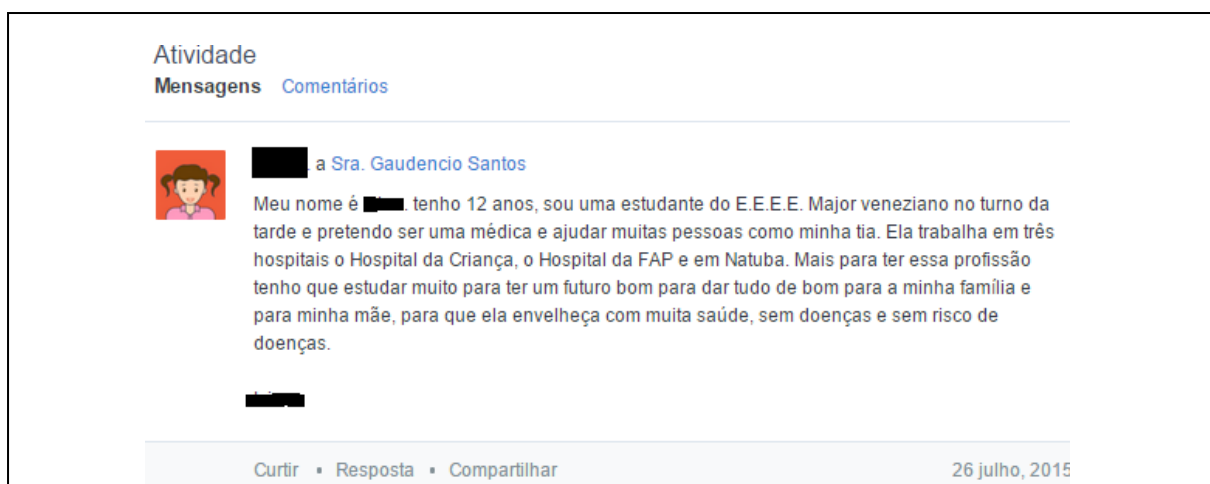


FIGURA 36 - Postagem de texto Autobiográfico (exemplo 15)

Fonte: Elaborada pela autora

Na postagem (Figura 36), a aluna se qualifica, indicando nome, idade e ocupação. Em seguida, ela, colocando-se como protagonista, fala de seus planos e elenca um conflito que é a necessidade de tornar-se uma médica mas que, para isso, terá que estudar muito. Ela vê, no trabalho de sua tia, uma luz para que, no futuro, também possa cuidar da saúde das pessoas. O interessante é que, ao fazer isso, ela coloca a objetividade em ênfase, despertando, assim, a atenção do interlocutor.

Outro traço inerente ao gênero e destacado na produção da aluna refere-se ao papel da família enquanto elemento responsável ou influente na vida do narrador. Como exemplo temos a figura da tia.

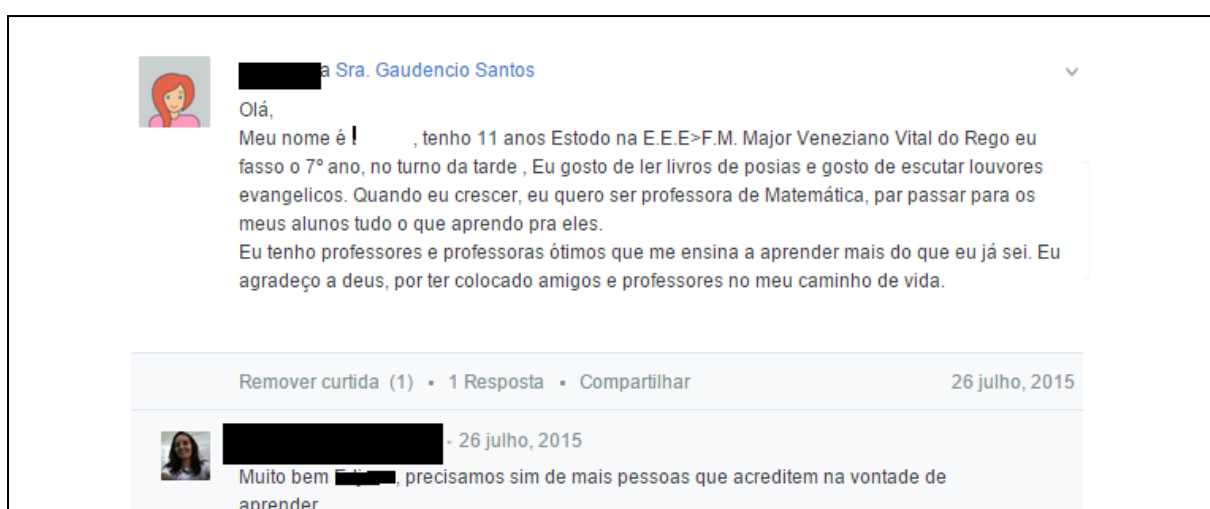


FIGURA 37 - Postagem de texto Autobiográfico (exemplo 16)

Fonte: Elaborada pela autora

Na autobiografia, a coloquialidade também revela-se como recurso para atrair o leitor, deve-se passar, além de sentimentalidade, credibilidade para o que está sendo revelado ao leitor, a aluna apresenta-se sensível, emotiva na apresentação de sua personalidade.

O texto a seguir (Figura 38) é bem mais objetivo, o aluno se apresenta alegando que não tem nada para falar dele, mais, em seguida, revela que deseja ser médico, pois espera melhorar a vida dos doentes. Para ratificar o argumento utilizado, apresenta o significado de seu nome:

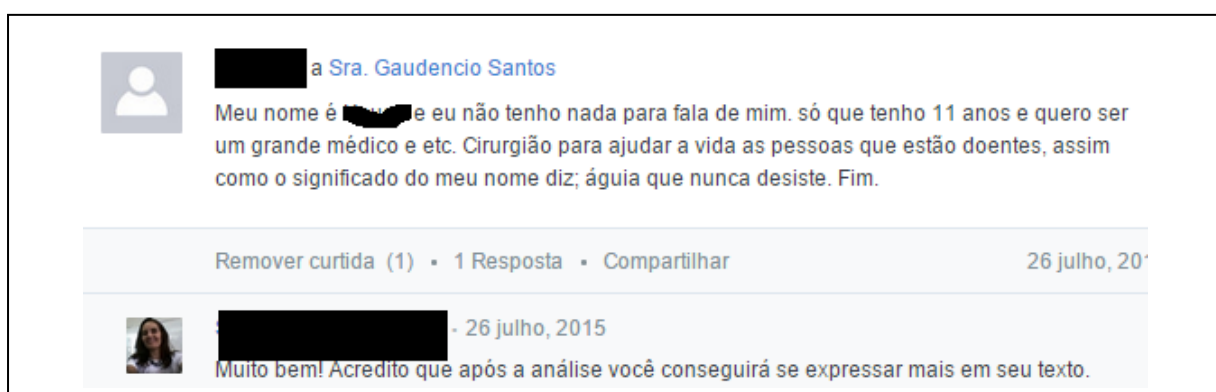


FIGURA 38 - Postagem de texto Autobiográfico (exemplo 17)

Fonte: Elaborada pela autora

O aluno se contradiz dizendo que não tem nada a revelar e, em seguida, apresenta uma revelação bastante significativa. A intervenção foi feita pela professora, por meio da “curtida” da postagem realizada pelo aluno, a qual foi complementada por um comentário que, além de incentivar a produção, orienta-o a avaliar o texto e ajustá-lo de forma que a sentimentalidade típica do gênero apareça.

Talvez a contenção emocional percebida no texto do aluno tenha sido motivada pelo conhecimento de que a tarefa deveria ser enviada no *Edmodo*, o que tornaria esta exposição do pública para os colegas. Por isso, no texto, destacou-se o caráter mais informativo do que expressivo. Quanto à questão da pontuação, enchemos no texto uma das características colocadas por Crystal (2005, p. 40) como “pontuação minimalista”, ou seja, a ausência ou o pouco uso de elementos de pontuação no texto.

Na sequência, um texto que despertou a atenção, pelo fato da aluna revelar que não “curte” às redes sociais, ou seja, que gosta de interagir com o grupo da sala, mas que essa interação é bem mais relevante no contato presencial.

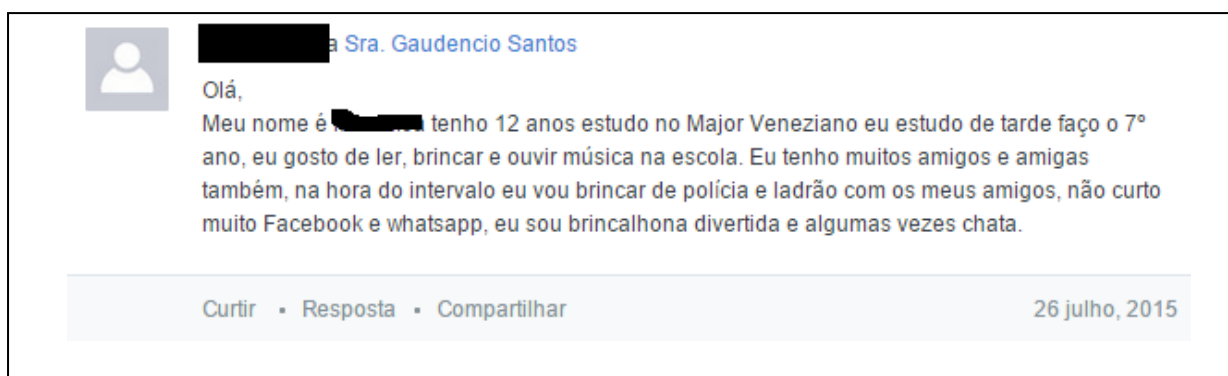


FIGURA 39 - Postagem de texto Autobiográfico (exemplo 18)

Fonte: Elaborada pela autora

No texto avaliado, destaca-se a coloquialidade, representada pela expressão de saudação ao interlocutor, por meio do marcador conversacional “Olá”. A aluna revela muito de sua personalidade ao expor os seus gostos e descrever traços de sua rotina escolar e de sua personalidade, incluindo não só aspectos positivos, como também, revelando um defeito, que é o de, às vezes, “ser chata”. Tais revelações ratificam a ponderação de que na autobiografia o narrador tende a expressar com espontaneidade aspectos de sua individualidade. E no caso de *Blog*, por exemplo, fazem uma espécie de autoavaliação.

A realidade social foi o tema central do próximo texto autobiográfico avaliado (Figura 40).

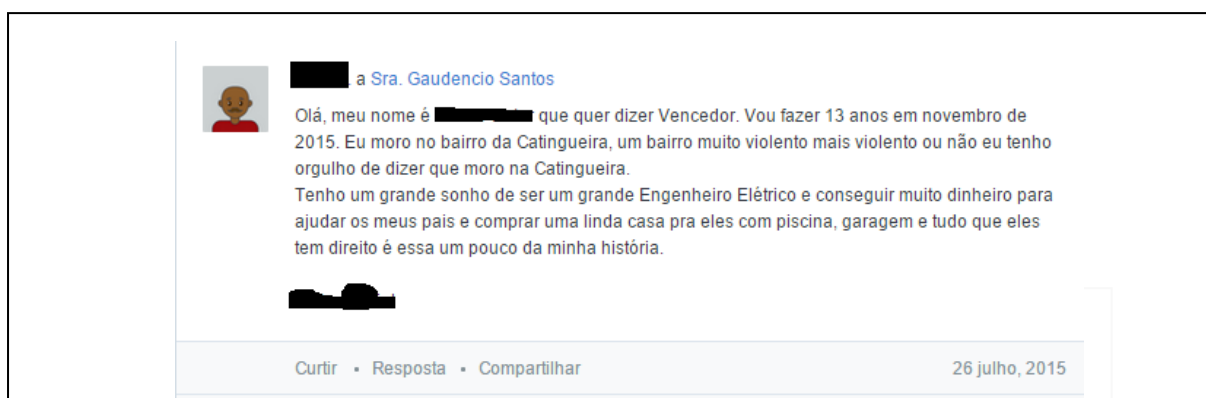


FIGURA 40 - Postagem de texto Autobiográfico (exemplo 19)

Fonte: Elaborada pela autora

O aluno demonstra consciência do contexto em que vive, mas, mesmo assim, revela orgulho de suas origens. Assim como a maioria dos relatos escritos pela turma, o autor do texto acima demonstrou ter apreendido as características do gênero sugerido. Na primeira parte, utilizando-se do marcador conversacional “Olá”, o autor se apresenta, colocando-se como um indivíduo que está inserido numa comunidade violenta, mas que a ama. Ao revelar o

“grande sonho” de se tornar um Engenheiro Elétrico, a profissão é posta em destaque como algo capaz de garantir-lhe muito dinheiro e possibilitar a melhoria da vida de sua família.

O que surpreendeu na análise dos textos autobiográficos produzidos foi a percepção de que os alunos manifestam o desejo de, a partir dos estudos, se formarem escolherem cursos considerados como alvo das classes mais privilegiadas socioeconomicamente. Direito, Medicina e Engenharia, foram os destaques. Tal resultado, corrobora com a validade de uma mudança que favoreça à ampliação dos conhecimentos apreendidos na escola, assim, diminui-se a evasão e se favorece a percepção do letramento “entendido como práticas sociais em que se constroem identidade e poder extrapolando-se os limites da escrita” (MOLLICA, 2014, p.16).

Depois de termos trabalhado a autobiografia e exercitarmos a escrita na primeira pessoa, propusemos uma atividade de retextualização. Os alunos foram orientados a reescrever o texto na terceira pessoa, para exercitar a biografia. Antes da escrita, eles foram conduzidos à biblioteca para lerem um material em que se apresenta a biografia de Ariano Suassuna. Feita a leitura, eles responderam um questionário com o objetivo de resgatar as principais características do gênero.

Quanto à elaboração das biografias achamos por bem, o compartilhamento na sala de aula virtual “Projeto Edmodo”, uma vez que, “este procedimento, que incita os alunos (e, nós professores) a fazermos o que não sabemos, a nos arriscar em busca do conhecimento” (RIBEIRO e NOVAIS, 2012, p.35). Em relação a esta atividade, foram capturados alguns textos para a realização da análise:

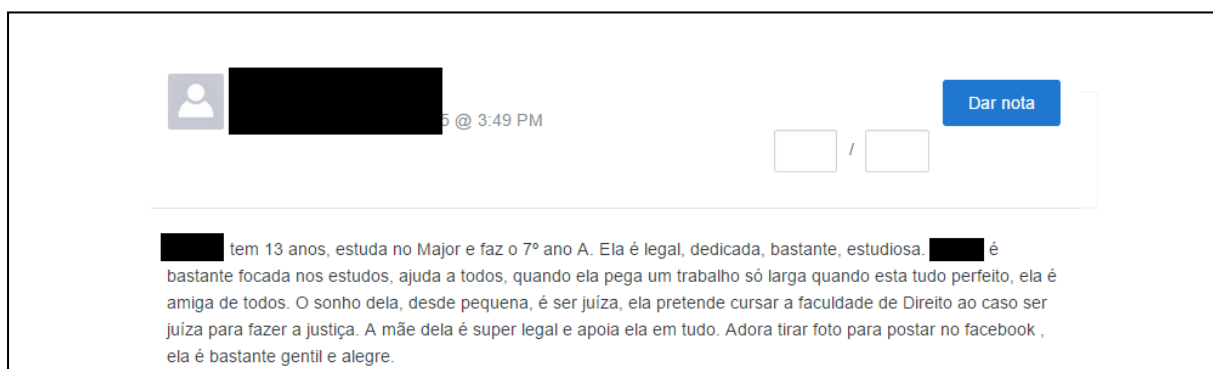


FIGURA 41: Postagem de texto Biográfico (exemplo 20)

Fonte: Elaborada pela autora

O texto acima revela que a aluna buscou contar a sua história de vida, priorizando os fatos atuais, ou seja, ela descreveu o presente: o que faz e de como se considera determinada.

Sua pretensão futura está vinculada ao contexto do local onde vive, um bairro marcado pela violência, por isso, sonha em ser juíza e, assim, fazer justiça. Mesmo não sendo narradora-personagem, destaca a importância da figura materna em sua formação e destaca suas qualidades.

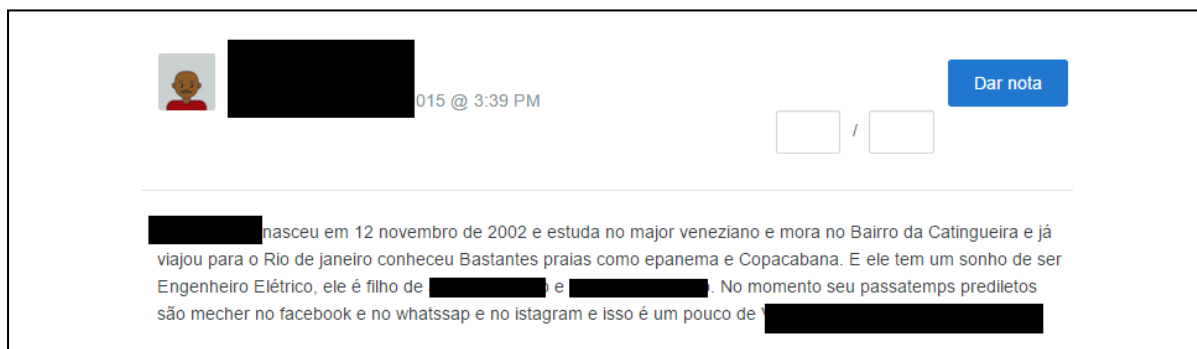


FIGURA 42 - Postagem de texto Biográfico (exemplo 21)

Fonte: Elaborada pela autora

A postagem acima (Figura 42), revela que o aluno manifesta a intenção de apresentar muitas informações acerca dos fatos retratados cronologicamente. Outro traço que reflete esta necessidade é a utilização excessiva do conectivo “e”. Quanto à estrutura, observa-se ainda que o texto precisa ser reordenado, posto que a filiação, que deveria vir no início é posta depois do anúncio de uma viagem. O encerramento do texto é marcado pelas diversões atuais da personagens, que são o acesso às redes sociais.

Muitas são as pessoas que quebram o protocolo e usam a caixa-alta na escrita de textos no ambiente virtual. No entanto, sabe-se que a chamada “NETiqueta”, ou seja, as regras de comportamento vinculadas à escrita no ambiente virtual, assinala que a escrita em letras maiúsculas pode representar para o interlocutor que o autor da postagem estaria gritando. Dentre todos as postagens realizadas pelos alunos, apenas uma apresenta este tipo de configuração da escrita.

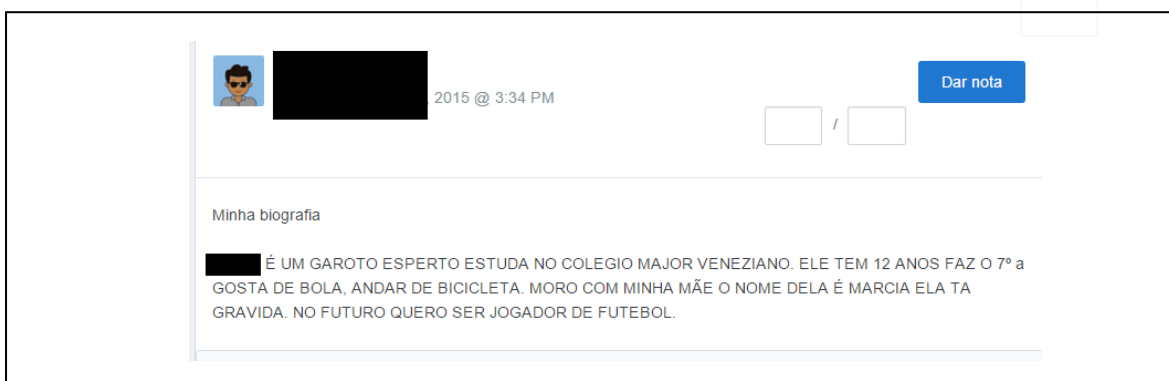


FIGURA 43 - Postagem de texto Biográfico (exemplo 22)

Fonte: Elaborada pela autora

O aluno conseguiu fazer a conversão de sua autobiografia em um texto biográfico, no entanto, as informações repassadas foram bem sucintas. Observa-se, ainda, a ausência de acentuação em algumas palavras e a negligência quanto ao uso de elementos de pontuação, o que pressupõe a rapidez do ambiente, o que pode ter sido causado pelo uso do celular como recurso de acesso à plataforma. Acerca dessa questão do uso da letra maiúscula no ambiente virtual, Crystal (2005, p. 92) assinala que “[...] O status das maiúsculas varia muito. Como a maior parte da Internet não é sensível a tipos, desenvolveu-se um uso ao acaso do tipo maiúsculo”. Para algumas pessoas, tal prática se revela deselegante ou até mesmo absurda.

Diante dos dados apresentados e avaliados, e consideramos que o ensino da língua deva dar-se através de textos. Isso hoje é um consenso, tanto entre linguístas teóricos, como aplicados. Consideramos exitosa a realização da sequência didática que serviu de base à presente intervenção. Sabiamente, essa é, também, uma prática comum na escola e orientação central dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A questão não reside no consenso ou na aceitação deste postulado, mas no modo como isso é posto em prática, já que muitas são as formas de trabalhar o texto (MARCUSCHI, 2008, p. 51).

Acrescenta-se ainda que, apesar de não ter sido foco da presente pesquisa, mas mediante a observância dos resultados da mesma, faz-se necessário uma ponderação acerca das principais lacunas indicadas nos textos avaliados. Sendo assim, propomos a realização de atividades focadas no trabalho com a análise linguística, o que pode ser feito por meio da reescrita dos textos e na avaliação das inadequações linguísticas detectadas. Acredita-se que as falhas nos quesitos ortografia e pontuação podem ser sanadas apartir da análise, da reflexão e da avaliação do uso das palavras no texto.

A ressignificação docente também se apresentaria por meio da adoção de uma prática que se fundamente na possibilidade de participação dos alunos, inferindo sobre a questão gramatical por meio da tríade: uso-reflexão-uso.

E mesmo diante de tantas adversidades e dos fatores que obstacularam o andamento de tudo o que foi planejado, incluindo a questão do fator tempo, o qual foi reduzindo de um semestre para um período que não chegou a ser de 30 dias letivos, trabalhar a diversidade de gêneros que pudessem servir a nossos propósitos de evidenciar novas formas de letramento, com ênfase na multimodalidade e na aquisição do letramento digital. Para isso consideramos que

inteligência culturalmente constituída não é mais fixa ou programada como a do cupinzeiro ou a da colmeia, por meio de transmissão, invenção e esquecimento, o patrimônio comum passa pela responsabilidade de cada um. A inteligência do todo não resulta mais mecanicamente de atos cegos e automáticos, pois é o pensamento das pessoas que pereniza, inventa e põe em movimento o pensamento da sociedade [...] (LÈVY, 2014, p.31).

Em consonância com o que assinala Lèvy, podemos considerar que, ao trabalhar com textos que favorecem o protagonismo juvenil e colocando-os em novos ambientes, podemos germinar a semente daquilo que nos propomos a nomear como “ressignificação de nossa prática docente”.



6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a necessidade de inserir as novas formas de comunicação ao cotidiano em sala de aula, atentamos para a constatação de que a disciplina de Língua Portuguesa serve de base para o acesso às múltiplas linguagens. Afinal, os gêneros, assim como as linguagens, evoluem, e tal processo implica, também, na ressignificação de suportes e da língua.

Com a internet, alguns desses gêneros saíram do âmbito da escrita voltada para interlocutores limitados e, muitas vezes, imaginários, a exemplo dos textos escritos em agendas e diários, e tornaram-se relatos públicos na forma de *Blogs*, *homepages* e, sobretudo, no âmbito das redes sociais. Com a popularização dos artefatos digitais, as habilidades de leitura e de escrita não desapareceram; pelo contrário, tornaram-se mais efetivas, só que os meios são outros e possibilitam uma maior agilidade e destreza por parte de usuários cada vez mais dependentes de uma tecnologia que avança, rapidamente, a cada dia.

No contexto escolar, as novas tecnologias, por meio da TV e do rádio, na década de 1980, já prenunciavam a necessidade de mudança, já cogitava uma adoção de recursos que se tornassem mais atrativos e abrangentes. Hoje em dia, por meio do computador, a inserção de novos recursos, além da tríade professor, quadro e giz, não pode, apenas, ser substituída pela do professor e do projetor, ou do uso de *tablets* e computadores, como meros suportes.

Ao longo da primeira parte da pesquisa, buscamos avaliar tais aspectos, fazendo uma abordagem teórica acerca de como a relação entre tecnologia e escola se originou até chegarmos à realidade atual. Percebemos que há incentivo, existem recursos posto que o MEC vem levando a tecnologia às escolas, mas que falta, por parte dos educadores, uma preparação que lhes desperte o interesse de converter tais aparatos em ferramenta pedagógica. E esta foi uma das questões que nos levaram a abordar a ressignificação da prática pedagógica por meio da promoção do letramento digital, a qual elegemos como objetivo central da presente pesquisa. No entanto, havia uma questão a ser respondida: como levar a tecnologia para a sala de aula?

Com relação a essa meta, pode-se dizer que, na medida em que buscamos desvendar as possibilidades de exploração da ferramenta *Edmodo* e depois associá-las a conteúdos do currículo da disciplina em questão, vencemos as barreiras do tradicionalismo e também nos letramos digitalmente. Foi preciso navegar num ambiente desconhecido para poder conduzir as turmas, ou seja, cumprir o papel de mediador do conhecimento.

Além desse desafio, o contexto da realidade social em que os alunos submetidos a esta prática intervencionista e tão evidenciada nos relatos produzidos por eles também acabou por intervir na dinâmica traçada para o processo. Foram greve, além da própria violência do bairro, que acabou ocorrendo dentro da escola, no momento em que um dos integrantes do corpo docente acabou sendo executado no interior da sala dos professores, o que suspendeu o bimestre letivo por quase um mês, que nos fizeram perseverar. Afinal, era preciso fazer algo que afastasse o medo e nos desse a base para o recomeço.

Por isso, favorecer o letramento digital, entendido aqui como uma prática que congrega diversos saberes, foi a base para vencer o medo e dar significação a um público que evidenciou, por meio de suas autobiografias, que acredita que os estudos podem lhe levar ao alcance de metas, ou mais ainda, possibilitar a eles a realização de sonhos e os tornar aptos a tentar mudar essa realidade de violência e exclusão em que vivem.

Com base nos objetivos traçados para alcance da meta geral, elaboramos uma sequência didática que, além de contemplar a ferramenta escolhida, a rede de interação social educativa Edmodo, buscou o trabalho com gêneros que favorecem, além da melhoria do desempenho dos alunos nas habilidades de leitura e de escrita, mas também, na construção da própria identidade do aluno. Para isso, investimos numa socialização que não se pautava apenas no plano formal – o que aliás, faz parte do papel da instituição escolar – acreditamos que favorecemos à inserção dos alunos em um outro tipo de socialização possibilitada pela apreciação de novas faces do mundo virtual.

Os próprios textos produzidos pelos alunos favoreceram os dados necessários para mapear o grau de letramento digital deles, considerando, para tanto, o contato entre eles e as tecnologias móveis, sobretudo, porque, devido ao fato de não se poder utilizar o laboratório de informática da escola, as atividades foram realizadas por meio de outros artefatos digitais, os quais os alunos dispõem em suas casas, com ênfase no uso dos *smartphones*. Este desafio, a princípio, foi mal interpretado, tendo em vista que, ao cogitar o uso dessa ferramenta, deparamo-nos com questões como a proibição do uso do aparelho em sala de aula, o qual é definida por meio de uma Legislação Municipal, como também, pela inserção desta proibição no Regimento da Escola.

No segundo caso, ao relatarmos as dificuldades de realização do projeto, em fase da não utilização dos computadores da escola e mediante a apresentação da proposta à Direção, a qual levou ao conhecimento do Conselho Escolar, que acatou a retificação da proibição do

uso do artefato em sala, colocando a ressalva “É proibido o uso do celular em sala de aula, a não ser que seja usado com finalidades pedagógicas e com supervisão do professor”.

Mesmo assim, boa parte das atividades, conforme atestam as datas de realização das postagens na plataforma, foram feitas fora do ambiente escolar. Quanto à hipótese formulada de que internet possibilita uma comunicação dinâmica e interativa, e que, por sua vez, conduz à uma aprendizagem significativa, foi alcançada, se considerarmos que, dos 42 alunos matriculados na turma, 19 conseguiram fazer o cadastro na plataforma e realizaram as atividades propostas no ambiente virtual. Quanto aos demais (13 alunos), estes se negaram à nova experiência, uns por não ter acesso à tecnologia, outros por considerá-la inválida, preferiram fazer as atividades da forma convencional, via material xerocopiado.

Diante dessas ponderações, considera-se que os objetivos da proposta foram, sim, plenamente alcançados, mesmo que alguns alunos integrantes da geração do nativismo digital ainda não possuem uma prática de uso efetivo das novas tecnologias em sala de aula e que desacreditem na possibilidade de vinculação entre as atividades feitas no *Edmodo* e a abordagem do conteúdo pelo professor em sala de aula, de maneira a ser executado.

No que se refere à metodologia utilizada, as adversidades surgidas, ao logo da execução, favoreceram a percepção de que, mesmo com planejamento, o trabalho envolvendo mídias precisa ser pensado por meio de diferentes possibilidades, como foi o caso da adaptação da proposta para outro suporte.

Na observação foi percebido que os alunos aprenderam a manusear os ambientes da ferramenta Edmodo. É justificável pois a interface da plataforma se assemelha a dos ambientes virtuais, que os educandos estão acostumados a interagir socialmente com pessoas do seu ciclo escolar, familiar e social.

Além das conclusões e das reflexões efetuadas, a pesquisa suscitou a recomendação para a continuidade das intervenções, mantendo e ampliando o acesso à sala de aula virtual, como também, apresentando os resultados da proposta aos demais professores, no sentido de sensibilizá-los a tornar a tecnologia uma ferramenta em prol da aprendizagem colaborativa.

Isso significa que temos ciência de que a intervenção realizada não poderia fluir uma mudança radical perante o desempenho dos alunos, tendo em vista as dificuldades processadas ao longo do processo. Por isso, acreditamos que a efetividade dos resultados do letramento digital nos alunos, só será percebida mediante a continuidade do trabalho, o que deixa margem para a realização de pesquisas futuras, que avaliem o desenvolvimento da mesma ao longo de todo o Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando José de; FOSECA JÚNIOR, Fernando Moraes. **Proinfo: projetos e ambientes inovadores**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação - Seed, 2000.

ALMEIDA, Maria Elizabeth. **Informática e formação de professores**. Volume I - Secretaria de Educação a Distância. Brasil Ministério da Educação, Seed, 2000.

ALVES, Rêmulo Maia; ZAMBALDE, André Luiz; FIGUEIREDO, Cristhiane Xavier. **Internet e Educação**. Lavras: Ufla/Faepe, 2004.

BAKTIN, Mikhail. **Estética da criação Verbal**. 6ª ed. São Paulo: WMV Martins Fontes, 2011.

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÈ, Gilles. **Língua Materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BISOGNIN, Tadeu Rossato. **Sem Medo do Internetês**. Porto Alegre, RS: Age, 2009.

BRAGA, Junia de Carvalho Fidelis; MURTA, Claudia Almeida Rodrigues. **Facebook: uma experiência no ensino e aprendizagem de literatura**. In: RIBEIRO, Ana Elisa; NOVAIS, Ana Elisa Costa (Orgs.). **Letramento digital em 15 cliques**. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

BRASIL, Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Volume 3: Ciências Humanas e suas tecnologias** Brasília-2006. Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Múltiplas Linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

CAMPELLO, Bernadete Santos. **Letramento Informacional – Função Educativa do Bibliotecário na Escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CARVALHO, Nely; KRAMER, Rita. **A linguagem no Facebook**. In: SHEPHERD, Tania; SALIÉS, Tânia. **A linguística da internet**. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

CARVALHO, Nelly; LINS, Rebeca; WANDERLEY, Rita de Kássia. **Inovação publicitária nas Redes Sociais**. In: XAVIER, Antonio Carlos; LÉVY, Pierre *et al.* **Hipertexto & Cibercultura: Links com literatura, publicidade e redes sociais**. São Paulo: Respel, 2011.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1998.

CHIAPPINI, Lígia. **Reinvenção da Catedral: Língua, Literatura, Comunicação, Novas Tecnologias e Políticas de Ensino**. São Paulo: Cortez, 2005.

CITELLI, A. **Educação e mudanças: novos modos de conhecer**. In: Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

CORREIA, Luiz Henrique Andrade; SILVA, Alexandre José de Carvalho. **Computador Tutelado**. Lavras: UFLA/FAEPE, 2005.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Organizadoras). **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3 ed. Belo Horizonte: Ceale - Autêntica, 2011.

COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Hipertextos na teoria e na prática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário – teoria e prática**. 2. Ed – 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

CRYSTAL, D. **A revolução da linguagem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CUSTÓDIO, Melina Aparecida. **Documentário e pichação; a escrita de rua como produção multissemiótica**. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264p.

DEMO, Pedro. **Princípio científico e educativo**. 7.ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

DIAS, Anair Valênia Martins; MORAIS, Cláudia Goulart; PIMENTA, Viviane Raposo; SILVA, Walléska Bernadido. **Minicontos multimodais: reescrevendo imagens cotidianas**. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith (org.) **Gênero textual, Agência e Tecnologia**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

FRADE, Isabel Cristina A. da Silva. **Alfabetização digital: problematização do conceito e possível relações com a Pedagogia e com a aprendizagem inicial do sistema de escrita**. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Organizadoras). **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3 ed. Belo Horizonte: Ceale - Autêntica, 2011.

GABRIEL, Marta. **Educar: a (r)evolução digital na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.

GARCIA, Cíntia B.; SILVA, Flávia Daniellle S.; FELÍCIO, Rosane de Paiva. **Projet(o)arte: uma proposta didática**. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ed. – 8. Reimp. – São Paulo: Atlas, 2006.

GOMES, Alex Sandro *et al.* **Colaboração, comunicação e aprendizagem em rede social educativa.** In: XAVIER, Antonio Carlos; LÉVY, Pierre [*et. all.*]. **Hipertexto e cibercultura: links com literatura, publicidade, plágio e redes sociais.** São Paulo: Respel, 2011.

GOULART, Cecília. **Letramento e Novas Tecnologias:** questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Organizadoras). **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** 3 ed. Belo Horizonte: Ceale - Autêntica, 2011.

GUALBERTO, Ilza Maria Tavares. **Os hiperlinks e o desafio das conexões em hipertexto enciclopédico digital.** In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Hipertextos na teoria e na prática.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p.37-66.

HOLANDA, Lourival. **Literatura & hipertexto.** In XAVIER, Antônio Carlos [*et. all.*]. **Hipertexto e cibercultura: links com literatura, publicidade, plágio e redes sociais.** São Paulo: Respel, 2011. Pp. 89-106.

JOACHIM, Sébastien. **Leitura literária pelo hipertexto.** In: XAVIER, Antonio Carlos [*et. all.*]. **Hipertexto e cibercultura: links com literatura, publicidade, plágio e redes sociais.** São Paulo: Respel, 2011. Pp. 61-88.

KATO, Mary A. **No Mundo da Escrita** – Uma perspectiva psicolinguística. 3ª ed – São Paulo: Ática, 1990.

KEEN, Andrew. **Vertigem digital:** por que as redes sociais estão nos dividindo, diminuindo e desorientando. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

KENSKY, Vani Moreira. **Educação e Tecnologia:** O novo filme da informação. Campinas (SP): Papirus, 2007.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.) **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** 7ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever:** estratégias de produção textual. 2ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

LEOPOLDO, Luís Paulo. **Novas Tecnologias na Educação:** Reflexões sobre a prática. Formação docente e novas tecnologias. LEOPOLDO, Luís Paulo- Mercado (org.).- Maceió: Edufal, 2002. Cap. 1 Leopoldo, Luís Paulo/ Formação docente e novas tecnologias. 2002.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da Inteligência** – O futuro na Era da Informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LÉVY, Pierre. **Do hipertexto opaco ao hipertexto transparente.** In: XAVIER, Antonio Carlos [*et. all.*]. **Hipertexto e cibercultura: links com literatura, publicidade, plágio e redes sociais.** São Paulo: Respel, 2011.

LÈVY, Pierre. **A Inteligência Coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. Trad.: Paulo Rouanet - 9ª ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LIMA, Manoelita Correia. **Monografia: a engenharia da produção acadêmica**. São Paulo: Saraiva, 2004.

LUCENA, C.; FUKS, H. **A educação na era da Internet**. Rio de Janeiro: Clube do Futuro, 2000.

MAIA, Junot de Oliveira. **Novos e híbridos letramentos em contexto de periferia**. In: ROJO, Roxane. **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais emergentes e atividades linguísticas no contexto da tecnologia digital**. Recife, 2012. (Mimeo).

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais - Novas formas de construção de sentidos**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MASSARO, Fabíola Panhosi. **Portais de editoriais e livros didáticos; análise à luz dos multiletramentos**. In: ROJO, Roxane. **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

MOLLICA, Maria Cecília. **Fala, Letramento e Inclusão Social**. São Paulo: Contexto, 2014.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância: uma visão integrada**. S. Paulo: *Cengage Learning*, 2010.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos - Novos desafios e como chegar lá**. 5 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e Mediação Pedagógica** – 21ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia para o professor pesquisador**. 2.ed – Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NOVAIS, Ana Elisa. **Compreendendo a sintaxe das interfaces**. In: COSCARELI, Carla Viana (Org.). **Hipertextos na teoria e na prática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p.11-36.

NUNES, João Batista Carvalho; OLIVEIRA, Luisa Xavier de. **Formação de professores para as tecnologias digitais: software livre e educação a distância**. Brasília: Liber livro, 2012.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva. **E-mail: um novo gênero textual.** In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais** - Novas formas de construção de sentidos. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PEREIRA, João Thomaz. **Educação e sociedade da informação.** In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** 2. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2011 (Coleção Linguagem e Educação). p. 13-24

PRETTO, Nelson De Luca; BONILLA, Maria Helena Silveira. **O que o software livre tem a ver com a educação?** In: NUNES, João Batista Carvalho; OLIVEIRA, Luisa Xavier de. **Formação de professores para as tecnologias digitais: software livre e educação a distância.** Brasília: Liber livro, 2012.

OLIVEIRA, Francisco Kelsen de; OLIVEIRA, Orlando Silva de. **Edmodo: uma rede social educacional.** – Recife: Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação: Comunidades e aprendizagens em Rede – Anais Eletrônicos, 2012. Disponível em: <<http://nehte.com.br/simposio/anais/simposio2012.html>>

NUNES, João Batista Carvalho; OLIVEIRA, Luísa Xavier. **Formação de professores para as Tecnologias Digitais: Software Livre e Educação a Distância.** Brasília: Liber Livro, 2012.

RIBEIRO, Ana Elisa; NOVAIS, Ala Elisa Costa (Organizadoras). **Letramento Digital em 15 cliques.** Belo Horizonte, RHJ, 2012.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin.** In MEURER, J. L.; BONINI, Adair, MOTTA-ROTH, Désirée. **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

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

ROJO, Roxane. **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs.** São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264p.

ROSINI, Alessandro Marco. **As Novas Tecnologias da Informação e a Educação a Distância.** São Paulo: Thomson Learning, 2007.

SÁNCHEZ, F. M. **Os meios de comunicação e a sociedade.** In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Mediamente! Televisão, cultura e educação. Brasília: Secretaria de Educação à Distância, 1999. (Série de Estudos Educação à Distância).

SARDINHA, Tony Berber. **Variação entre registros da internet** In: SHEPHERD, Tania; SALIÉS, Tânia. **A linguística da internet.** São Paulo: Editora Contexto, 2013.

SCHMIDT, Eric; COHEN, Jared. **A nova era digital**: como será o futuro das pessoas, das nações e dos negócios. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2013.

SEABRA, Carlos. **Tecnologias na escola** - Como explorar o potencial das tecnologias de informação e comunicação na aprendizagem. Porto Alegre: Telos Empreendimentos Culturais, 2010.

SHEPHERD, Tania; SALIÉS, Tânia. **A linguística da internet**. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

SILVA, O. S. F. **Tessituras (hiper)textuais**: leitura e escrita nos cenários digitais. Salvador: Quarteto Editora, 2008.

SILVA, Marluce Pereira da. (Organizadores). **Linguagem, Educação e Tecnologias**: implicações para o Ensino. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento em tema em três gêneros**. 3ª ed. – 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOBRAL, Adail. **Internet na Escola** – O que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

SOUSA, Robson Pequeno de; MOITA, Filomena M. C. da S. C. CARVALHO, Ana Beatriz Gomes (Organizadores). **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

TAKAKI, Nara Horoko. **Letramentos na Sociedade Digital**: navegar é e não é preciso. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2012.

TAKAKI, Nara Horoko; MACIEL, Ruberval Franco (Orgs.). **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: pontes Editora, 2014.

TANZI NETO, Adolfo. **Design e ambientes virtuais de aprendizagem e as contribuições da Pedagogia dos Multiletramentos, dos Estudos Bakhtinianos e de Remediação**. Campinas (SP): Unicamp, 2014.

TANZI NETO, Adolfo; THADEI, Jordana, *et al.* **Multiletramentos em ambientes educacionais**. In: ROJO, Roxane. **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013, p. 135-158.

TAJRA, Sanmys Feitosa. **Informática na Educação**. Novas Ferramentas Pedagógicas para o Professor na Atualidade. 8 ed. rev. e ampl. – São Paulo: Érica, 2008.

TOFFLER, J. A. **A terceira onda**. 7 ed. Rio de Janeiro. Record, 1980.

VALENTE, José Antonio (1997): **O uso inteligente do computador na educação**, in Pátio, Ano 1, n.º 1, Ed. Artes Médicas Sul, pp. 19-21.

VEER, Win; VRAKKING, Bem. **Homo Zappiens**: educando na Era Digita. Porto Alegre: Art Med, 2009.

XAVIER, Antonio Carlos; LÉVY, Pierre *et al.* **Hipertexto & Cibercultura: Links** com literatura, publicidade e redes sociais. São Paulo: Respel, 2011.

XAVIER, Antônio Carlos. **A era do hipertexto**. Recife: Pipa Comunicação, 2013.

ZAMBALDE, André Luiz; ALVES, Rêmulo, Maria. **Introdução a Informática Educativa**. Lavras: UFLA/FAEPE, 2002.



APÊNDICE 1 – BIOGRAFIA, AUTOBIOGRAFIA E RELATO: UMA PERSPECTIVA MULTILETRADA

UM PRIMEIRO OLHAR...

Texto 1 - Lembranças de minha infância!

Fui menino tímido (ainda sou), nascido no interior. Morava no sítio com meus avós e com meus pais. Todo mundo em uma mesma casa. Desde 14/07/1978, que estou nesse presente neste mundo, minha infância foi tranquila. Passava o tempo me divertindo, tomando banho de açude, jogando bila, bola, pedra, enfim fazendo o que uma criança que morava no sítio fazia nos idos anos da década de 80.

Naquela época, TV era luxo. Poxa, ainda lembro do monte de gente que vinha lá pra casa assistir televisão. A Copa de 82, 86, não esqueci.

Entretanto, lá pelo fim dessa doce infância, aconteceu um fato que marcaria a fase mais difícil de minha vida. Sim, isto mesmo, a minha adolescência!

Veio o dia em que subitamente tive que encarar a separação de meus pais. Isso para a minha mente infantil foi difícil, uma tremenda batalha. Era difícil encontrar respostas para tantas indagações. Aquilo trouxe-me uma revolta. Queria vingança!

Passei a morar com a minha avó, quer dizer, sem a presença de meus pais. Meu pai foi embora para Salvador-BA, minha mãe foi morar na cidade (Janduí). Vinha me visitar nos finais de semana. Embora inserido nesse contexto tumultuado, era um garoto aplicado na escola. Muito cedo aprendi a ler. Desvendar o maravilhoso mundo que há nos livros. Comecei por causa de minha mãe que lia as revistinhas em quadrinhos para eu dormir e isso sob a luz de lamparina.

Quando estava com 14 anos, já vivenciava as primeiras paixões próprias da fase, as festas, os amigos, a turma que me identificava. Depois veio a descoberta das drogas; primeiro as bebidas tidas como “licitas”, o cigarro, tudo veio de maneira sorrateira, sem pretensão, contudo, mais tarde se tornaria um hábito, bem como veio a ser tornar um vício as drogas.

Minha vida foi afundando pouco a pouco, é uma transformação lenta, as coisas não acontecem de forma brusca, quando você percebe já existe uma dependência, essa dependência te faz desejar a qualquer custo ter a droga! Repito: a qualquer custo! Você perde a razão. Lembro-me que muitas vezes prometi para mim mesmo que não mais me drogaria! Contudo a promessa não resistia ao primeiro convite para mais um trago, mais uma noitada de álcool e drogas.

Nós éramos um grupo que se destacava. Em nossa comunidade as pessoas já nos identificavam como “maconheiros”, talvez a segunda pior coisa de quem está nas drogas seja a discriminação das pessoas. Talvez, elas não encontrem outra maneira de se defenderem ou quem sabe, não imaginam que poderiam ajudar agindo de outra forma.



Cheguei ao extremo do submundo das drogas! Andei bem próximo de uma overdose, porém, acredito que Deus tinha (e tem) um plano em minha vida e depois que Ele me alcançou com o seu amor eu pude entender.

Hoje, uma década após tudo aquilo, agradeço por ter tido um encontro pessoal com Cristo. Ele mudou meu viver! Sou feliz e vivo uma nova vida nEle. Cristo se tornou a razão de minha existência!

Se fosse detalhar os fatos, a forma como tudo aconteceu, pode ter certeza que um livro seria pouco, mas resumindo muito, aí está uma pequena partícula do que seria um relato de minha vida.

Luciano Costa - Janduís-RN (23/04/2006)

(Disponível em: < <http://www.recantodasletras.com.br/biografias/143965>>. Acesso em maio de 2015).

Avaliando as características do gênero

1. O texto apresenta a narração de um fato pessoal vivenciado pelo narrador, que fato é este?

2. Resuma as informações que tornam a experiência vivida pelo narrador marcante.

3. Qual seria a intenção do narrador em se expor a ponto de revelar um “vacilo” tão grave como a sua experiência no mundo das drogas?

4. Do ponto de vista da teoria dos gêneros o texto configura-se como um “Relato Pessoal”, da tipologia “Diário”. Releia-o e tente buscar características que comprovem tal classificação, para isso você pode buscar informações na internet; vá ao  e efetue uma pesquisa em seguida, selecione as informações e monte sua resposta e, em seguida, monte um glossário e publique no Edmodo.

5. Ao iniciar seu relato, o autor faz uma breve auto apresentação. Qual a relevância de tais dados para o leitor?

6. Indique o parágrafo em que está relatado o “fato marcante” assinalado pelo narrador como algo de grande importância. Justifique com argumentos que comprovem tal afirmação.

7. Mesmo se tratando de uma **experiência pessoal**, o texto tematiza um problema de **ordem social**.

a) O que seriam uma experiência pessoal, explique.

b) E o que seria um problema de ordem social?

c) Aponte qual o tema social apresentado e discutido pela autora e releve como a mesma se manifesta sobre o mesmo?

APÊNDICE 2 - COMPREENDENDO O GÊNERO RELATO

Na aula anterior lemos um texto em que a autora releva algo pessoal e que fora marcante. Buscamos também pesquisar alguns conceitos como o de **experiências pessoais** e **fatos sociais**. Agora nos aprofundaremos mais no gênero **relato**. A primeira constatação se refere a constatação de que, por ser um relato, é comum que sejam retratados sentimentos. Diante disso como a narradora do texto lido se coloca frente a ocorrência de algo vivido, realizado e, que devido a intensidade emocional, tornou-se marcante.

Precisamos compreender que os relatos se constroem por meio da descrição, isso para que o leitor possa ter uma noção das características de lugares, pessoas, objetos, sensações e demais aspectos que deseja pôr em evidência em seu texto. Como se pôde perceber no texto um ele pode se apresentar em tipos diferentes, nele vimos o diário, mas também há a possibilidade de se relatar experiências também em poemas e em composições musicais, a exemplo da canção abaixo, cujo clipe encontra-se à disposição na biblioteca.

Texto 2 - Relato de Um Homem de Bom Coração (Banda Fresno)

Eu procurei
Jurei que não iria mais falar de mim
Porque eu achei que eu tinha outras histórias pra contar...
Tudo o que eu sempre procurei
Tudo o que eu sempre sonhei não vale nada
Se não enxergo um palmo à frente, então nem tente olhar pra trás
Não existe uma só curva nessa estrada
(Preciso de uma bifurcação)
E eu vou pra longe de você.
Eu já perdi, eu já sofri demais
Eu parti, joguei tudo pra trás
Eu vou fugir pra bem longe daqui
Vou caminhar, e ninguém vai me seguir
Eu tinha apenas dezesseis
E já achava que eu sabia demais
Tudo o que eu tinha era um quarto e o dinheiro dos meus pais
E alguns amigos que cabiam numa mão
(Era vazio aquele rio de solidão)
Hoje viajo, num só mês, milhões de milhas sem ter pra onde voltar
O asfalto é minha casa, mas não da pra chamar de lar
É tão vazio, tão frio, tão fora do lugar
(Não existe nada aqui que vá me fazer mudar)



Eu já perdi, eu já sofri demais
Eu parti, joguei tudo pra trás
Eu vou fugir pra bem longe daqui
Vou caminhar, e ninguém vai me seguir
Anoiteceu, mas faz tempo que a minha vida escureceu
Não sei, ao certo, quando isso aconteceu
Só sei que o culpado fui eu
De que adianta abrir os olhos, se sei que os flashes são pra me cegar?
Esses abraços são pra me amaldiçoar...
Eu nunca te obriguei a me ouvir falar!
E desde quando você acha que sabe melhor de mim, do que eu?
Existem tantas coisas que eu vivi que você nunca viveu.
Eu procurei
Jurei que não iria mais falar de mim
Mas eu sou assim
Eu tenho tanta história pra contar...

Disponível em:< <http://letras.mus.br/fresno/1711578/>>. Acesso em fev./2015.

Contextualizando...

1. A letra de uma canção quando disposta para leitura, torna-se um texto poético. Diante da leitura da canção “Relato de um homem de bom coração”, responda: Quais a intenção do eu lírico?

2. Que aspectos da mesma convergem com a pretensão expressa pelo narrador do texto 1?

3. É possível deduzir que, em ambos, há uma necessidade de se expressar sentimentos, emoções ou resgatar um resgate de fatos vividos? Justifique.

4. É possível inferir se o fato relatado pelo eu lírico foi inventado ou seria uma recordação de uma experiência vivenciada por ele? Apresente argumentos que ratifiquem sua resposta.



APÊNDICE 3 – OUTRAS FORMAS DE RELATO

A página abaixo também se insere na categoria relatar. Na folha de agenda, por meio de desenhos e códigos verbais, o autor repassa informações sobre fatos vividos entre os dias 14 e 20 do mês de janeiro.



Acesso em: < <http://www.malipi.com/wp/wp-content/uploads/2013/01/diario-semana03.jpg> >

Avaliando os três textos apresentados mesmo que estes possuam uma estrutura diferenciada, pode-se dizer que convergem no aspecto da intenção de seus autores. Ou seja, eles buscam relatar experiências da vida de uma determinada pessoa, abarcando suas vivências, os traços que marcaram sua existência sejam estes ligados a questões afetivas, profissionais, escolares, dentre outras.

RELATAR.

Relatar implica e relatar, narrar, inferir. E vários são os gêneros textuais que utilizamos, tanto na modalidade oral, quanto na escrita que se inserem nesta tipologia. Dentre eles podemos citar: o relato de experiência ou relato pessoal, o diário, nas biografias, nas

autobiografias, nos *posts* confessionais disponibilizados nos ambientes virtuais, a música, escritos em cadernetas e páginas de agendas, dentre outros. Antes de adentrarmos em suas especificidades convém observar alguns pontos relevantes nos textos lidos.

	TEXO 1	TEXT0 2	TEXT0 3
Locutor			
Mensagem			
Interlocutor			
Pessoa do discurso			
Suporte (meio de circulação)			
Linguagem			

Diante do preenchimento do quadro acima, pudemos avaliar aspectos que norteiam a estrutura dos relatos. Vejamos as informações obtidas:

- **INTENCIONALIDADE:** Revelar a um alguém, real ou imaginário, aspectos marcantes de uma trajetória de vida.
- **PESSOAS DO DISCURSO:** Predomínio de formas verbais são expressas na primeira pessoa do singular.
- **LINGUAGEM:** Quanto ao nível de coloquialidade ou de formalismo, não é de todo descabido frisar que pode haver variações, dependendo do grau de intimidade dos

interlocutores, como também para o público a quem se destina a circunstância comunicativa em pauta.

- TEMPO VERBAL: Os fatos são descritos no presente ou no pretérito (perfeito e imperfeito), tudo irá depender das intenções propostas pela enunciação.
- ASPECTOS ESTRUTURAIS: Lembra os textos narrativos pois incluem elementos se constituem da presença do narrador, personagens, tempo, espaço, dentre outros.

ABRANGÊNCIA: Dependendo quem seja a personagem central do relato, o revelar de experiências pode servir de auxílio a outras pessoas, como é o caso de pessoas famosas, podendo ser gravado em áudio ou vídeo e, posteriormente, ser transcrito e publicado por inúmeros meios de comunicação (jornais, revistas, livros, sites, dentre outros), passando a se caracterizar como um documento histórico de notável importância. Vejamos um dos exemplos mais notáveis desse tipo de escrito, trechos do Diário de Anne Frank, o qual você pode ter acesso, na íntegra, por meio dos *links*:

< <http://baixedetudo.net/download-livro-o-diario-de-anne-frank> >

<<http://baixarbonslivros.blogspot.com.br/2011/04/o-diario-de-anne-frank-anne-frank.html>>.



APÊNDICE 4 - PRODUZINDO O GÊNERO

Com base na leitura dos textos apresentados na unidade, chegamos ao momento de pôr em prática nossas percepções. Sendo assim, apresentamos duas propostas para que você estruture um relato. Além do texto digitado elabore um painel de imagens que sirvam para ilustrar seu texto, se quiser, pode mostrar um breve vídeo os quais irão ser postados no Edmodo.

Proposta 1 – Escolha um dos momentos abaixo e, em seguida, relate uma experiência vivida por você, o qual você considera realmente marcante. Atente para o fato que a alternativa escolhida deverá ser elaborada dentro do gênero mais adequado.

- O primeiro dia de aula;
- Uma viagem desejada;
- O (a) primeiro namorado(a);
- Uma festa legal;
- Um momento com a turma da sala de aula.

Proposta 2– Tente lembrar de algum fato ocorrido em sua infância que tenha lhe causado medo ou temor, ou então, a realização de algo muito esperado por você. Pode ser um carão, um castigo recebido por ter feito alguma travessura. Como você reagiu naquele momento e o que você faria se o fato ocorresse hoje. Escreva um Relato retratando esta experiência.

Independente da proposta escolhida faz-se importante que você faça alguns questionamentos. Para ajudar-lhe dispomos de algumas questões que você pode fazer antes de escrever o texto.

- a) O que aconteceu antes do evento que você vai relatar? Qual é a ligação desse acontecimento com o do relato?
- b) Como estava o dia: ensolarado, chuvoso, quente, frio?
- c) Como você estava se sentindo nesse dia?
- d) O que aconteceu? Onde aconteceu? Quando aconteceu?

- e) Como era o lugar?
- f) Por que esse acontecimento é especial?
- g) Você aprendeu alguma coisa com o que aconteceu?
- h) Sua vida ficou diferente depois do acontecido? Como?
- i) Você gostaria que isso voltasse a acontecer? Da mesma forma ou de forma diferente?
- j) Expectativas mediante a transferência para uma nova escola.

RASCUNHO

[illegible]

AVALIANDO SEU TEXTO

Marcas do gênero	Contempla	Não contempla
Informações quanto ao seu nome, data e local de nascimento.		
Revela fatos importantes.		
Apresenta pronomes pessoais e possessivos da 1ª pessoa.		
Predomínio de verbos no Pretérito Perfeito e Imperfeito.		
Marcadores temporais (datas, anos, expressões de tempo).		
Predomínio de sequências narrativas.		

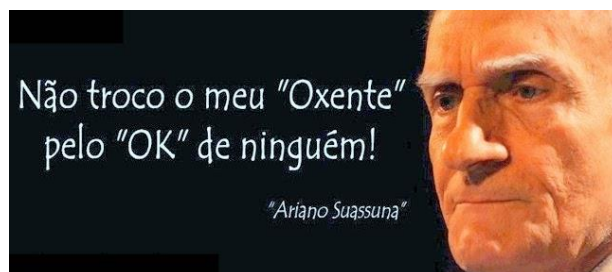


APÊNDICE 5 - BIOGRAFIA DE ARIANO SUASSUNA

Ariano Suassuna (1927 - 2014) foi um escritor brasileiro. "O Auto da Compadecida", sua obra prima, foi adaptada para a televisão e para o cinema. Sua produção reúne além da capacidade imaginativa, seus conhecimentos sobre o folclore nordestino. É poeta, romancista, ensaísta, dramaturgo, professor e advogado. Em 1990, ocupou a cadeira nº 32 da Academia Brasileira de Letras. Em 1993, foi eleito para a cadeira nº 18 da Academia Pernambucana de Letras e em 2000, ocupou a cadeira nº 35 da Academia Paraibana de Letras.

Ariano Suassuna (1927) nasceu na cidade de Nossa Senhora das Neves, hoje João Pessoa, capital da Paraíba, em 16 de junho de 1927. Filho de João Suassuna, ex-governador da Paraíba e Rita de Cássia Villar, ficou órfão de pai, com três anos de idade. Passou os primeiros anos de sua infância na fazenda Acauã, no sertão do Estado. Durante a Revolução de 1930, por motivos políticos, seu pai foi assassinado. A família muda-se para Taperoá, interior do estado, onde mora entre 1933 e 1937 e lá inicia seus estudos. Teve os primeiros contatos com a cultura regional assistindo uma apresentação de mamulengos e um desafio de viola.

Em 1938, a família muda-se para a cidade do Recife, Pernambuco, onde Ariano entra para o Colégio Americano Batista. Em seguida estuda no Ginásio Pernambucano, importante colégio do Recife. Ingressou na Faculdade de Direito, onde fundou o Teatro do Estudante de Pernambuco. Em 1947, escreve sua primeira peça "Uma Mulher Vestida de Sol". No ano seguinte escreve "Cantam as Harpas de Sião".



Em 1950, conclui o curso de Direito. Dedicou-se à advocacia e ao teatro. Em 1955, escreveu a comédia "O Auto da Compadecida". A partir de 1956, passou a dar aulas de Estética na Universidade Federal de Pernambuco. Em 1970, surge o Movimento Armorial, inspirado e dirigido por Ariano, com o objetivo de valorizar os vários aspectos da cultura do Nordeste brasileiro, como a literatura de cordel, a música, a dança, teatro, entre outros.

Ariano Suassuna iniciou em 1971, sua trilogia com o "Romance d'a Pedra do Reino" e o "Príncipe do Sangue que Vai-e-Volta", tendo por subtítulo "Romance Armorial - Popular Brasileiro", que teria sequência em 1976, com a "História d'o Rei Degolado nas Caatingas do

Sertão: ao Sol da Onça Caetana". Em 1994, se aposenta pela Universidade Federal de Pernambuco. Foi Secretário de Cultura no governo de Eduardo Campos.

Ariano Suassuna recebia inúmeros convites para realizar "aulas-espetáculos" em várias partes do País onde, com seu estilo próprio e seus "causos" imaginativos, deixava o público encantado.

Ariano Suassuna faleceu aos 87 anos, no Recife, decorrente das complicações de um AVC hemorrágico.

Obras de Ariano Suassuna

- Uma Mulher Vestida de Sol, 1947
- Cantam as Harpas de Sião (ou o Despertar da Princesa), 1948
- Os Homens de Barro, 1949
- Auto de João da Cruz, 1950 (Prêmio Martins Pena)
- Torturas de um Coração, 1951
- O Arco Desolado, 1952
- O Castigo da Soberana, 1953
- O Rico Avarento, 1954
- Ode, 1955 (poesia)
- O Auto da Compadecida, 1955
- O Casamento Suspeito, 1956
- Fernando e Isaura, 1956
- O Santo e a Porca, 1958
- O Homem da Vaca e o Poder da Fortuna, 1958
- A Pena e a Lei, 1959
- A Farsa da Boa Preguiça, 1960
- A Caseira e a Catarina, 1962
- O Pasto Incendiado, 1970 (poesia)
- Romance d'a Pedra do Reino e o Príncipe do Sangue do Vai e Volta, 1971 (partes da trilogia)
- Iniciação à Estética, 1975
- A Onça Castanha e a Ilha Brasil, 1976 (Tese de Livre Docência)

- História d'o Rei Degolado nas Caatigas do Sertão: ao Sol da Onça Caetana, 1976 (parte da trilogia)
- Sonetos Com Mote Alheio, 1980 (poesia)
- Poemas, 1990 (Antologia)
- Almanaque Armorial, 2008

Fonte:< http://www.e-biografias.net/ariano_suassuna/>, Acesso em: 10/3/2015.

Conhecendo as características do gênero

1. Ao lermos o texto acima é possível termos acesso a algumas informações acerca de Ariano Suassuna, quais seriam elas?

2. Qual seria o interesse do autor do texto lido?

3. O texto acima caracteriza-se como um texto Biográfico ou Autobiográfico? Justifique a sua classificação, indicando elementos do texto que a comprovem.

4. Para melhor compreender a estrutura do gênero lido responda as seguintes questões:
 - a. De quem o texto fala? Esta pessoa é uma personalidade pública?

- Com base no que foi repassado em sala, imagine que você seja o escritor Ariano Suassuna e estruture a sua autobiografia.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. In the bottom right corner, there is a small, empty square box, likely intended for a student's name or initials. The rest of the page is completely blank, with no text or other markings.

APÊNDICE 6 - DIFERENCIANDO A BIOGRAFIA DA AUTOBIOGRAFIA

A vida de alguém, sobretudo de personalidades é sempre relevante. E para que a trajetória de vida de alguém seja imortalizada há gêneros textuais apropriados, dentre eles a BIOGRAFIA e a AUTOBIOGRAFIA. A diferença principal entre estes dois gêneros está no enunciador. Nos textos classificados autobiográficos, encontramos as seguintes informações:

- Informações quanto ao nome do autor e protagonista da história, data e local de seu nascimento;
- Alusão a fatos importantes da vida dessa pessoa;
- Marcas de 1ª pessoa por meio de pronomes pessoais e possessivos (singular/plural);
- Predomínio de verbos no Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito. (Se achar necessário, nesse momento, exemplifique a diferença entre Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito);
- Neles, o relato dos fatos no texto autobiográfico aparece frequentemente pontuado de lembranças, de um colorido emocional que não é visto em outros gêneros textuais, porém com o compromisso de dizer a verdade.

Nos textos classificados como Biográficos encontramos as seguintes informações:

- Informações quanto ao nome do autor e protagonista da história, data e local de seu nascimento;
- Alusão a fatos importantes da vida da pessoa do ponto de vista do autor;
- Marcas de 3ª pessoa por meio de pronomes pessoais e possessivos (singular/plural);
- Predomínio de verbos no Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito. (Se achar necessário, nesse momento, exemplifique a diferença entre Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito);

Busque na Internet Dados sobre as personalidades indicadas abaixo:

PERSONALIDADE	Machado de Assis	Luiz Gonzaga	Neymar Jr.
Nome completo:			
Local e data de nascimento:			

Fatos e feitos mais importantes:			
Trabalhos que já teve:			
Onde morou ou mora:			

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M.L. ABAURRE, M. B. **Produção de texto:** interlocução e gêneros. São Paulo: Moderna, 2007.

BARRETO, Ricardo Gonçalves Coord. **Português:** ensino médio, 3º ano. Col. Ser protagonista. 1.ed. São Paulo: SM, 2010.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa.** 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *A redação no ENEM 2012* – Guia do Participante. Brasília: DF, 2012.

CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Texto e interação.** 3.ed.reform. São Paulo: Atual, 2009.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de Gêneros Textuais.** 3º ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

KOCH, Ingedore V. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Contexto, 2013.



ANEXO 1 – CERTIDÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 6ª Reunião realizada no dia 23/07/2015, o Projeto de pesquisa intitulado: **“LETRAMENTOS E RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE POR MEIO DA FERRAMENTA DIGITAL EDMODO”**, da pesquisadora Wanda Patrícia de Sousa Gaudêncio. Protocolo 0255/15. CAAE: 44927115.5.0000.5188.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apreciação do Comitê.


Andreia Márcia da C. Lima
Mat. SIAPE 1117510
Secretária do CEP-CCS-UFPB