

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG

FACULDADE DE LETRAS

ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUAS MEDIADO POR COMPUTADOR

Sandra Regina Clivatti Rodrigues de Lacerda

**PROPOSTA DE RETEXTUALIZAÇÃO DE FORMA COLABORATIVA
EM AMBIENTES VIRTUAIS: HISTÓRIAS EM QUADRINHOS.**

Belo Horizonte

2014

Sandra Regina Clivatti Rodrigues de Lacerda

**PROPOSTA DE RETEXTUALIZAÇÃO DE FORMA COLABORATIVA
EM AMBIENTES VIRTUAIS: HISTÓRIAS EM QUADRINHOS.**

**Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização
apresentado como requisito para obtenção de título
de Especialista em Ensino de Línguas Mediado por
Computador pelo Curso de Especialização em Ensino
de Línguas Mediado por Computador da
Universidade Federal de Minas Gerais.**

Belo Horizonte

2014

Sandra Regina Clivatti Rodrigues de Lacerda

**PROPOSTA DE RETEXTUALIZAÇÃO DE FORMA COLABORATIVA
EM AMBIENTES VIRTUAIS: HISTÓRIAS EM QUADRINHOS.**

MANUAL DO PROFESSOR

Belo Horizonte

2014

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1- Retextualização em HQ de um trecho da história “The Masque of the Red Death”	33
FIGURA 2- Retextualização em HQ de um trecho do livro “The Picture of Dorian Gray”....	35
FIGURA 3- Retextualização em HQ de um trecho do livro “The Picture of Dorian Gray” – Parte 2.....	36
FIGURA 4- Retextualização em HQ de um trecho do livro “Dawson’s Creek: Major Meltdown”.....	38
FIGURA 5- Retextualização em HQ de um trecho do livro “The Stranger”.....	40
FIGURA 6- Retextualização em HQ de um trecho do livro “Strangers on a Train”.....	41
FIGURA 7- Página principal do <i>site</i> Toon Doo.....	43
FUGURA 8- Página principal do <i>site</i> Pixton.....	45

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Cronograma da Atividade de Retextualização em Ambiente Virtual.....	32
---	----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	07
2. JUSTIFICATIVA.....	10
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	12
3.1 A importância da Leitura em Língua Estrangeira.....	12
3.2 Letramento Digital.....	13
3.3 Gêneros Textuais.....	17
3.4 Retextualização de Gêneros Textuais.....	18
3.5 Histórias em Quadrinhos.....	20
3.6 Grupos e Aprendizagem Colaborativa <i>On-Line</i>.....	23
3.6.1 Grupos.....	23
3.6.2 Grupos de Aprendizagem.....	25
3.6.3 Aprendizagem Colaborativa <i>On-Line</i>.....	26
4. APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE ENSINO.....	29
4.1 Público-alvo.....	29
4.2 Objetivos.....	29
4.2.1 Objetivo Geral.....	29
4.2.2 Objetivos Específicos.....	30
4.3 Implementação do Projeto.....	30
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
REFERÊNCIAS.....	47
ANEXO A.....	50
ANEXO B.....	52
ANEXO C.....	53

1. INTRODUÇÃO

Os educadores estão vivenciando uma nova realidade nas salas de aula. Esse contexto educacional demanda propostas pedagógicas que estejam em consonância com esse novo aprendiz. As inúmeras inovações tecnológicas do final do século XX, entre elas MP3 Player, *handicam*, o telefone sem fio, o CD, a Internet, transformaram os interesses e as experiências de várias gerações. Hoje, não são poucos os jovens utilizando telefones celulares, vídeo games, *notebooks*, *smartphones* e/ou *tablets*. De acordo com Prensky (2007) ao mencionar Alan Kay, “nada disso realmente é tecnologia para eles, já que tecnologia somente é tecnologia se for inventada depois que você nasceu”.

As velhas práticas pedagógicas precisam de um novo ingrediente para atender aos interesses de um público cada vez mais conectado nas redes digitais e atraído por recursos tecnológicos que fazem parte de sua realidade. Não há como recuar e os educadores precisam enfrentar esses desafios tecnológicos com coragem para imprimir mudanças pedagógicas que podem trazer grandes resultados no que tange o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, especificamente, neste trabalho, o ensino da língua inglesa.

O professor que se imagina para essa nova sala de aula deve se revestir de abordagens mais condizentes com a complexidade tecnológica presente em quase todos os aspectos da vida contemporânea. Segundo Silva,

[...] espera-se do professor atual que ele reconheça o caráter complexo dos processos educacionais, perceba a inter-relação entre os avanços teóricos e a realidade prática, e contextualize as ações escolares diante da realidade dos aprendizes.
(SILVA, 2013, p.12)

O novo aprendiz surge com conhecimentos digitais que, a princípio, parecem intimidar os professores nascidos “imigrantes digitais” (PRENSKY, 2006, p.28), o que significa dizer, professores cujo contato com a tecnologia surgiu mais tarde e ainda mantêm certos vícios do passado como, por exemplo, imprimir e-mails. O aluno nascido na era tecnológica cresce apresentando como resultado uma forma diferente de pensar e processar a informação. Isso não deve ser ignorado pelo sistema educacional. São alunos “nativos digitais” (PRENSKY, 2006, p.28) multimídia que lidam com a Internet, redes sociais, vídeo games, celulares e todo tipo de aplicativos com relativa facilidade. Prensky (2011, *apud* SILVA, 2013, p.16), mais recentemente reviu seu conceito de nativos digitais referindo a eles como os jovens que se sentem à vontade em relação à tecnologia digital,

[...] uma vez que essa cultura já começara a fazer parte de sua vida desde o nascimento. Para esse autor, ser nativo digital é crescer em um país ou cultura

digital, diferente de passar a fazer parte dessa cultura na idade adulta. Prensky (2011, *apud* SILVA, 2013, p.16).

A discussão sobre a distinção entre nativo e imigrante digital não parou aí. O professor e pesquisador norueguês Ola Erstad (2011), mencionado em Silva (2013) cunhou em 2011 o termo “juventude digital” e,

[...] hoje o autor apresenta o conceito de sabedoria digital, que se refere ao uso da tecnologia de forma prudente para que haja um aperfeiçoamento de nossas habilidades. A referência agora se volta para os “buscadores de sabedoria”: indivíduos que usam recursos tecnológicos de forma que esta tecnologia os ajude em suas decisões e julgamentos. (SILVA, 2013, p.16)

E, se esses não são motivos suficientes para ajustarmos nossas práticas pedagógicas a esse novo panorama, há no mundo um movimento, neste caso, mais precisamente, na Europa, preocupado em alinhar-se com a formação desse novo aprendiz, futuro cidadão. Criada em 2006, a Comissão Europeia desenvolveu uma proposta de Recomendação das Competências Chave para aprendizagem ao longo da vida (*Recommendation on key competences for lifelong learning*). As oito competências descritas nesse documento são uma combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes que visam preparar melhor o cidadão para o competitivo mercado de trabalho e para um mundo interconectado crescente. Dentre essas, constam duas que merecem atenção especial: competência digital e aprendendo a aprender. A primeira corresponde à utilização segura e crítica da Tecnologia da Sociedade da Informação (IST - *Information Society Technology*) e habilidades básicas em Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). A segunda, por sua vez, refere-se a habilidade de perseguir e organizar sua própria aprendizagem, individualmente ou em grupos, de acordo com suas próprias necessidades e consciência dos métodos e das oportunidades.

Foram mencionadas acima razões relevantes que apontam para a necessidade urgente de se rever nossas práticas educacionais. Levar em consideração a era tecnológica que se apresenta diante de nós e envolver os alunos de forma colaborativa em atividades a partir do uso de ferramentas digitais parecem ser a nova abordagem a ser adotada por educadores preocupados em se tornarem letrados digitais. Buscar o letramento digital tem a ver com a “aquisição do conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica” (FREITAS, 2010, p.339). Ambos professores e alunos precisam estar em contato com os vários formatos de escrita, gêneros textuais que surgiram com a WEB, como o *e-mail*, por exemplo. Além disso, a familiarização com o hipertexto, (texto não linear) tão próprio da Internet e o compartilhamento de informações

podem também auxiliar na preparação desse aluno para um mundo globalizado e um mercado de trabalho tecnologicamente exigente.

2. JUSTIFICATIVA

Este projeto de ensino surgiu da necessidade de realizar atividades de leitura de livros em língua inglesa acompanhada de uma atividade pós-leitura com fins avaliativos. No entanto, a proposta para a atividade após a leitura deveria se distanciar da produção de um resumo, gênero frequentemente utilizado no campo didático. Realizar a atividade pós-leitura utilizando ferramentas digitais para a retextualização, produção de um novo gênero textual, baseada na história do livro de forma colaborativa, foi o caminho encontrado para promover o letramento digital e inserir as TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação) na prática pedagógica.

Desenvolver a habilidade de leitura em uma língua estrangeira é uma tarefa desafiadora. Os aprendizes devem aprender não apenas a lidar com a falta de compreensão de determinado vocabulário, mas confiar na compreensão geral do texto. Segundo os PCN, Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua estrangeira,

[...] é importante também que o aluno aprenda a adivinhar o significado de palavras que não conhece, por meio de pistas contextuais, da mesma forma que é essencial que aprenda a desconsiderar a necessidade de conhecer todos os itens lexicais para ler. (BRASIL, 1998, p. 92).

Apesar disso, não há dúvidas de que é a partir da leitura que se “embasa e constrói o conhecimento em todas as áreas do saber” (AZEREDO, 2007, p.37).

A proposta de Retextualização de gêneros textuais se mostrou importante, pois, de acordo com Dell’Isola (2007, p. 10), trata-se do “processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção ou reescrita de um texto para outro, processos que envolvem operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem”. Ao transformar um gênero textual para outro, o aluno se depara com um trabalho complexo que envolve não apenas a percepção cognitiva da linguagem como também a habilidade de identificar o interlocutor, ter em mente o objetivo pretendido, avaliar a situação em que aquele gênero ocorre, ter a capacidade de compreender o enorme leque de discursos disponíveis na sociedade para interagir nos variados contextos e, ainda, “levar em conta a determinação sócio-histórica da interação escritor-texto-contexto-leitor” (DELL’ISOLA, 2007, p.11).

Os gêneros, portanto, devem ser objeto de estudo também no ensino de uma língua estrangeira porque podem levar o falante e/ou escritor de outra língua a dominar as nuances desses eventos textuais presentes nos dias de hoje tanto na cultura impressa como na

cultura eletrônica. Segundo Marcuschi (2005), quanto mais conhecer os gêneros, mais eficaz será o aprendiz na adequação da linguagem em diferentes contextos.

As histórias em quadrinhos (HQs) foram escolhidas para uma das transformações da modalidade de gênero por várias razões. Apesar de facilmente identificáveis, já que as histórias ocorrem em quadros por meio de desenhos e escritas em balões, as HQs podem se revelar, de acordo com Mendonça (2005, p.195), “um gênero tão complexo quanto os outros no que tange ao seu funcionamento discursivo”. Elas podem apresentar sequências diferentes, dentre elas, a narrativa, argumentativa e a injuntiva. As HQs demandam do leitor maior cognição linguística para preencher as lacunas e reconstruir a narração. (MENDONÇA, 2005).

Para a retextualização em HQs em plataformas digitais foram utilizados dois *sites*: Toon Doo e o Pixton, ambos disponíveis gratuitamente na Internet.

A escolha da interação em duplas visa o trabalho colaborativo que envolve negociação, autonomia e iniciativa, entre outros aspectos. Os grupos de aprendizagem sejam eles *on-line* ou não, podem promover oportunidades de colaboração nos contextos educacionais por contribuir para um processo de aprendizagem eficaz e bem-sucedido. Segundo Braga (2007, p.54), “a criação de comunidades de aprendizagem *on-line* de cunho educacional” constituem-se intervenções pedagógicas capazes “de acolher desenhos instrucionais que contemplam a interação, as relações de reciprocidade e a colaboração, elementos considerados essenciais no processo de construção do conhecimento”.

Os alunos pertencem a um grupo de dez alunos do nível pré-intermediário, isso equivale a dizer que estão entre os níveis A2 e B1 de acordo com o CERF¹. Eles estudam em uma escola de curso livre de ensino exclusivo de inglês. A leitura dos livros foi feita em casa e as atividades, utilizando ferramentas digitais, foram feitas em duplas colaborativamente no *Learning Center* (Centro de Estudos²), onde estão localizados os livros e os computadores. A apresentação final dessas atividades foi realizada em duplas na sala de aula por meio da lousa interativa³. A avaliação foi feita de forma processual utilizando *feedback* e conceitos.

¹ Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment ou Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas é um guia usado para descrever os objetivos a serem alcançados pelos estudantes de línguas estrangeiras na Europa e em outros países no mundo inteiro. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Quadro_Europeu_Comum_de_Refer%C3%A2ncia_para_L%C3%ADnguas>. Acesso em: 12 mai. 2014.

² tradução nossa.

³ O esquema conceitual para a construção da lousa interativa foi elaborado por Johnny Chung Lee, um pesquisador do “Human-Computer Interaction Institute” da Carnegie Mellon University nos Estados Unidos. Segundo Chung, “quadro interativo pode ser qualquer quadro que interage com algo”. E, na área educacional é

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 A importância da Leitura em Língua Estrangeira

É inegável, hoje, que o ensino de uma língua estrangeira pode também contribuir para a inclusão social. Seu ensino pode estar restrito apenas aos seus objetivos linguísticos e instrumentais, mas certamente terá uma contribuição mais valiosa se, além disso, focar na formação de um cidadão preparado para atuar no mundo globalizado. Para tanto as escolas precisam estar alinhadas com esse objetivo. Desenvolver as habilidades de compreensão e de produção oral e escrita associada ao desenvolvimento de uma visão contemporânea sócia e economicamente inclusiva é, certamente, um dos grandes desafios de um professor de línguas estrangeiras.

Um dos objetivos a ser alcançado pelo ensino fundamental segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Línguas Estrangeiras (PCNLE) é “ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados”. (BRASIL, 1998 p.67)

Em uma atividade de leitura deve-se evitar a leitura em voz alta; embora o sistema fonêmico seja de certa forma valorizado, essa técnica pode atrasar a construção do significado do que se é lido. É essencial levar em consideração o conhecimento de mundo do aluno-leitor para a criação de hipóteses para a compreensão de significados de itens lexicais e do próprio texto. A leitura de um livro em língua estrangeira pode ser facilitada pelo conhecimento da organização textual que o aluno-leitor previamente tem. Os personagens, o enredo, o contexto, o conflito e a solução são elementos conhecidos integrantes da bagagem de um leitor e facilitam a compreensão de uma história também em língua estrangeira.

Segundo as orientações didáticas para o ensino da compreensão escrita descritas nos PCN de Línguas Estrangeiras (1998) uma atividade de leitura deve incluir três fases: a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura. A primeira visa ativar o conhecimento prévio dos alunos em relação ao conhecimento de mundo e à organização textual, situar o texto, identificar o autor, publicação e outras informações afins. Na segunda, espera-se que o aluno projete “seu conhecimento de mundo e a organização textual nos elementos sistêmicos do texto” (PCN, 1998, p.92). O aluno deve contar com certa tolerância lexical para desconsiderar elementos que desconheça partindo para a compreensão mais global do texto e confiando nas pistas

contextuais, nos elementos coesivos e nas estratégias de inferência. “É crucial que o aluno aprenda a distinguir entre informações centrais na estrutura semântica do texto e os detalhes” (PCN, 1998, p.92). A atividade de pós-leitura foca, basicamente, no relacionamento do mundo do aluno com as ideias do autor.

Enfim, as atividades de leitura em língua estrangeira devem envolver os alunos na escolha de textos e títulos que lhes despertem o interesse de leitura e fazer a conexão entre a atividade aplicada em sala e o mundo fora da sala de aula onde a língua estrangeira é utilizada.

Podemos citar ainda para evidenciar a importância da leitura em língua estrangeira “As orientações Curriculares para o Ensino Médio”, documento elaborado a partir de discussões entre equipes técnicas da área da educação, professores e alunos pelo MEC em 2006, que propõe um projeto de letramento para o ensino de línguas estrangeiras no ensino médio visando trabalhar a linguagem tanto no que se refere à língua materna quanto às línguas estrangeiras e o desenvolvimento das formas culturais de se envolver com a sociedade por meio da língua. Em relação à leitura:

[...] contempla pedagogicamente suas várias modalidades: a visual (mídia, cinema), a informática (digital), a multicultural e a crítica (presente em todas as modalidades). Procura desenvolver um leitor como aquele que entende que aquilo que lê é uma representação textual, como aquele que, diante do que lê, assume uma posição ou relação epistemológica no que concerne a valores, ideologias, discursos, visão de mundo.

(As Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2006, p. 98).

Atividades envolvendo a leitura em língua estrangeira, portanto, tem um papel fundamental no que se refere não apenas ao desenvolvimento, consolidação e aquisição dos sistemas gramatical e lexical, como também podem ser responsáveis pela ampliação dos valores, da visão de mundo e de conhecimento cultural do aluno-leitor.

3.2 Letramento Digital

Antes de discorrer sobre letramento digital, sinto ser necessário mencionar, brevemente, os conceitos de letramento diferenciando-o de alfabetização e contrapondo este à alfabetização funcional. Só, então, o conceito de letramento digital será abordado assim como o motivo pelo qual a pluralização do termo letramento é defendida por alguns autores.

Segundo Lima e Lima-Neto (2009) a expressão *letramento*, relativamente nova em nosso país, surgiu há pouco mais de vinte anos a partir da tradução feita por Mary Kato em 1986 “para o termo *literacy*, que aparece frequentemente nos estudos sobre leitura e escrita

publicados em língua inglesa” (BUZATO, 2006, p.7). Há muita discussão sobre a definição do termo letramento que pode ser resumida “às práticas sociais de leitura e escrita engajadas e realizadas por sujeitos que exercem plenamente sua cidadania (LIMA E LIMA-NETO, 2009, p.47)”. Podemos mencionar ainda a concepção a qual Soares (2002) chegou sobre letramento como “o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento”. (SOARES, 2002, p.145).

Kleiman (1995, p.19 *apud* SOARES, 2002, p.144), define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Para Tfouni, (1995, p.20 *apud* SOARES, 2002, p.145), por sua vez, letramento “focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita” e representa “as mudanças sociais e discursivas que ocorrem em uma sociedade quando ela se torna letrada”.

Os conceitos sobre letramento trazidos acima têm enfoques diferentes. Lima e Lima-Neto focaliza o indivíduo no exercício de sua cidadania. Kleiman destaca o contexto em que as práticas sociais de leitura e escrita ocorrem. Tfouni, leva em consideração o impacto social da escrita. E, Soares, ressalta o *estado* ou *condição* de indivíduos exercendo as práticas sociais de leitura e de escrita de maneira efetiva e competente. Entretanto, podemos perceber um elemento comum a todos, a importância da interação, da participação do indivíduo nos eventos sociais onde a competência discursiva e cognitiva podem determinar mudanças e interferências significativas nas ações sociais.

Assim, podemos contrapor o conceito de letramento à *alfabetização* como a “aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita” (LIMA&LIMA-NETO, 2009, *apud* TFOUNI, 1995, p.9). Nesta concepção, alfabetização trata apenas da aquisição da escrita por um indivíduo sem atentar para os aspectos sócios históricos.

Portanto um sujeito alfabetizado

[...] seria aquele sujeito que adquiriu a tecnologia de escrita, sabe decodificar os sinais gráficos do seu idioma, mas ainda não se apropriou completamente das habilidades de leitura e de escrita, isto é, aquele indivíduo que, mesmo tendo passado pela escola, ainda lê com dificuldade, de modo muito superficial e escreve com pouca frequência e, quando escreve, produz textos considerados simples (bilhetes, listas de compras, preenchimento de proposta de emprego e coisas do gênero). (KLEIMAN,1995 & SOARES, 1998 *apud* XAVIER, 2005 p. 1).

Alfabetização funcional, por sua vez, tem a ver com “a capacidade de decodificar a escrita para atender demandas básicas impostas pelos grupos letrados à vida

quotidiana dos meramente alfabetizados” (BARTON, 1994 *apud* BUZATO, 2006, p.5). É interessante perceber que um sujeito alfabetizado funcional difere de um apenas alfabetizado quando demonstra habilidade que vai um pouco além da mera decodificação da leitura e escrita.

Letramento, portanto, envolve não apenas a codificação e decodificação de palavras e frases escritas, mas principalmente, ser capaz de interpretar, interagir socialmente, interferir ou, simplesmente, participar das práticas sociais de forma efetiva e competente imprimindo mudanças relevantes nos diferentes eventos sociais. Ao mencionar Bakhtin (1992), Buzato afirma que “um indivíduo letrado” é conseqüentemente alguém que conhece e pratica diferentes formas de falar, ler e escrever que são construídas sócio-historicamente – ou diferentes “gêneros do discurso.” Um professor pode contribuir para esse processo ao colocar seu aluno em contato com o maior número de gêneros advindos das mais variadas áreas da sociedade, como, por exemplo, a jornalística, literária, científica, entre outras, a fim de que participe dela de forma efetiva e competente. Quanto maior o conhecimento dessas áreas, melhor será a maneira como esse indivíduo poderá agir socialmente acionando modelos específicos a um determinado evento social. Por isso, podemos dizer que há muitos letramentos, pois

[...] são práticas sociais e culturais que têm sentidos específicos e finalidades específicas dentro de um grupo social, ajudam a manter a coesão e a identidade do grupo, são aprendidas em eventos coletivos de uso da leitura e da escrita, e por isso são diferentes em diferentes contextos socioculturais. (BUZATO, 2006, p.5).

Soares (2002, p. 155 *apud* FREITAS, 2010, p.339), também defende a pluralização da palavra letramento para

[...] enfatizar a ideia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes *estados* ou *condições* naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes *espaços de escrita* e diferentes *mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita* resultam em diferentes *letramentos*.

Se há nisso grande responsabilidade dos professores; surge, no mundo contemporâneo, um desafio ainda maior: o letramento digital.

Dado ao novo panorama digital/tecnológico existente na comunidade mundial que inclui computadores, a Internet, *e-mail*, *blogs*, redes sociais, como, o Facebook, Twitter, WhatsApp, Instagram, para mencionar alguns; exige-se das instituições educacionais um trabalho pedagógico que leve em conta ferramentas digitais não apenas para acompanhar o movimento sócio-tecnológico das sociedades modernas, mas, principalmente, para contribuir

para a inclusão digital. Vale ressaltar que mesmo sendo um indivíduo alfabetizado e letrado, não significa dizer que ele seja digitalmente letrado. Xavier ⁴ afirma que ser *letrado digital*

[...] pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital.

Por sua vez, letramento digital, para Freitas (2010, p.337), refere-se

[...] aos contextos social e cultural para discurso comunicação, bem como aos produtos e práticas linguísticos e sociais de comunicação, e os modos pelos quais os ambientes de comunicação têm se tornado partes essenciais de nosso entendimento cultural do que significa ser letrado.

Ainda nas palavras de Freitas (2010, p.338) “ser letrado digital inclui, além do conhecimento funcional sobre o uso da tecnologia possibilitada pelo computador, um conhecimento crítico desse uso”. Freitas (2010) faz uma analogia interessante quando compara a aquisição de um novo discurso, nesse sentido, o digital/tecnológico com a aprendizagem de uma nova língua ao referir-se ao significado do que é ser letrado digitalmente. Ela também apresenta uma concepção mais ampla de letramento feita por Souza (2007) como “uma complexa série de valores, práticas e habilidades situados social e culturalmente envolvidos em operar linguisticamente dentro de um contexto de ambientes eletrônicos, que incluem leitura, escrita”.

Professores e alunos precisam se conscientizar da importância que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e os Ambientes de Aprendizagem Virtuais (AVAs) representam na esfera acadêmica, social, e no mercado de trabalho.

De um lado, estão os educadores que não podem ignorar o surgimento de uma nova maneira de aprender. Os AVAs envolvem mais autonomia, compartilhamento e dinamismo. Muitas vezes a busca e o compartilhamento da informação por via digital traz independência e concebe ao professor o papel de guia e articulador tirando-o do papel único de informar, nas palavras de Freire (1996, p.52), o professor deve “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. O professor pode

[...] ajudar a realizar a tarefa de formar aprendizes autônomos, curiosos, e livres para buscar respostas para suas perguntas, críticos para avaliar as possíveis soluções e cooperativos para participar da construção do saber em rede. (COSCARELLI, 2009, p.14).

⁴ XAVIER, A.C. *Letramento Digital e Ensino*. UFPE. Disponível em: <www.ufpe.br/nehete/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2014.

Do outro lado, estão os alunos relativamente autodidatas e que parecem estar sempre um passo à frente do professor no que tange as TICs. Só que não basta ter habilidades para usar a máquina ou dominar alguns símbolos e a interface do computador. Espera-se que o aluno “domine os diferentes ‘gêneros digitais’ que estão sendo construídos sócio-historicamente nas diversas esferas de atividade social em que as TIC são utilizadas para a comunicação”. (BUZATO, p.7)⁵.

Desta forma, ser letrado digital significa muito mais que apenas possuir o computador ou o *smartphone* mais moderno e atualizado do mercado. Também não significa apenas conhecer alguns sites, vídeos, baixar músicas ou joguinhos. Essas são noções básicas que o indivíduo deve dominar se forem a ele necessárias. Ter letramento digital pressupõe uma prática social construída a partir da interação, do compartilhamento de ideias e informação, de dominar e praticar uma nova maneira de utilizar a linguagem verbal e não-verbal de forma crítica. Saber ler hipertextos e escrever em uma plataforma informatizada exige abordagens e comportamentos específicos próprios de vários gêneros digitais.

Portanto, se a instituição educacional se apoderar dessa forma mútua de aprender e ensinar que já ocorre entre os adolescentes e apresentar um professor mais “pesquisador”, um “gestor de aprendizagens” e “articulador do saber” poderá formar um cidadão mais preparado para trabalhar colaborativamente, e contribuir de forma ativa, competente e efetiva em sua comunidade. (XAVIER).⁶

3.3 Gêneros Textuais

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCNLE, 1998) os alunos de língua estrangeira precisam ter consciência linguística⁷ para ampliar o conhecimento sobre o fenômeno linguístico apoiado no conhecimento que traz da

⁵ BUZATO, Marcelo E. K. *Letramentos Digitais e Formação de Professores*. IEL / UNICAMP. Disponível em: < <http://www.unilago.com.br/arquivosdst/24983MarceloBuzato%20-%20letramento%20digital%20e%20formacao%20de%20profs%20@.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

⁶ XAVIER, A.C. *Letramento Digital e Ensino*. UFPE. Disponível em: < www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2014.

⁷ Consciência linguística se refere à conscientização da organização linguística em vários níveis (fonético-fonológico, morfológico, sintático, léxico-semântico e textual). BRASIL, Secretaria de Educação fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. SEF, Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2014.

própria língua materna. Isso pode facilitar o reconhecimento de diferentes *tipos de textos*⁸ (narração, argumentação, exposição, descrição, injunção) e *gêneros textuais*⁹ (telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião, etc.). (MARCUSCHI, 2002, p.21-22). O uso prévio do conhecimento referente à organização dos textos pode facilitar a aprendizagem da língua estrangeira quanto ao fenômeno linguístico e ao aprimoramento de seu letramento. (BRASIL, 1998).

Os gêneros textuais, portanto, constituem um aspecto essencial no trabalho em sala de aula, pois os alunos devem ser capazes de “saber empregar a linguagem adequada a cada situação” e escolher a forma de linguagem eficiente em uma determinada situação. (ANGELIM; SILVA, 2007, p.170).

Gêneros textuais, segundo Marcuschi, (2002, p.22) “são realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas”. Bakhtin (1997), mencionado pelo mesmo autor, dizia que “os gêneros eram tipos "relativamente estáveis" de enunciados elaborados pelas mais diversas esferas da atividade humana” e sendo um fenômeno sócio-histórico e culturalmente sensível seria impossível de definir um número exato de gêneros textuais. Para Bronckart, (1999, p.103 *apud* MARCUSCHI, 2002, p. 28), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”.

Para a produção de um determinado gênero textual os seguintes aspectos são relevantes: “a natureza da informação, o nível de formalidade da linguagem, a situação (privada, pública, íntima, etc.) de comunicação, o grau de intimidade dos participantes do ato linguístico, e o objetivo da comunicação”. (MARCUSCHI, 2002 *apud* ANGELIM; SILVA, 2007, p.167).

3.4 Retextualização de Gêneros Textuais

A breve, mas elucidativa, análise previamente feita sobre gênero textual, aponta para um fato relevante para o qual os professores de línguas não podem ignorar: a importância

⁸ A expressão *tipo textual* é usada para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. (MARCUSCHI, 2002, p. 21)

⁹ A expressão *gênero textual* é usada como uma noção propositalmente vaga para referir aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. (MARCUSCHI, 2002, p.22)

do trabalho com gêneros textuais para proporcionar ao aluno contato com a língua nos seus variados usos e contextos. As práticas comunicativas são resultantes da interação construídas socialmente, e um indivíduo que souber usar adequadamente um gênero textual, escrito ou oral, demonstrará competência e será bem sucedido no processo de comunicação. Em outras palavras, deixará de ser socialmente excluído participando de maneira ativa em sua comunidade.

Em atividades de linguagem no ensino de línguas estrangeiras, a retextualização de gêneros escritos apresenta-se como uma proposta interessante para explorar os mais variados gêneros textuais. De acordo com Dell’Isola (2007, p.10),

“Por retextualização entende-se o processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem”.

Para ser capaz de retextualizar, o usuário de uma determinada língua precisa apropriar-se de uma variedade de textos existentes que carregam funções e significados específicos expressos por diferentes linguagens. A escola tem uma grande responsabilidade para promover condições favoráveis visando a “formação de leitores críticos do mundo e de produtores de texto comunicativamente bem sucedidos.” (DELL’ISOLA, 2007, p.10).

Ensinar o aluno a compreender as características relativas a um gênero textual e usá-lo adequadamente, é proporcionar o exercício de sua cidadania, pois o aluno, futuro cidadão, tem o direito de saber utilizar eficientemente a língua, escrita ou oral, para contribuir socialmente.

São inúmeras escolhas quando nos voltamos para o tema gênero textual. E é exatamente essa diversidade que forma a língua. Contudo, os gêneros nascem e morrem, são dinâmicos, flexíveis, portanto, não são estáticos “independentemente do tempo e das mudanças ocorridas na sociedade” (DELL’ISOLA, 2007, p.25). Entretanto, o desafio que o aluno enfrenta está na compreensão da dinamicidade dos gêneros que encontram nas diferentes esferas da sociedade, inclusive, nas redes sociais. Ler, compreender como funcionam os textos na sociedade, manipulá-los com eficiência assim como se apropriar do sistema escrito significa ser letrado.

Os professores devem levar para a sala de aula a maior diversidade possível de gêneros textuais e, se possível, em suas plataformas e meios de veiculação, fora do livro didático. Embora a identificação dos gêneros textuais possa trazer algum desafio, trabalhar a percepção do aluno quanto “aos aspectos relacionados ao conteúdo, à composição estrutural e

aos traços linguísticos, extremamente ligados aos contextos (condições e finalidades) nos quais estão inseridos” (BAKHTIN, 1987 apud DELL’ISOLA, 2007, p.13), pode ser a solução já que alguns gêneros são formas relativamente estáveis de enunciados na concepção de Bakhtin (1987 apud DELL’ISOLA, 2007).

Retextualizar, segundo Dell’Isola (2007, p.14), implica “ a compreensão do que foi dito ou escrito para que se produza outro texto” e para retextualizar, que é o mesmo que “transpor de uma modalidade para outra ou de um gênero para outro”, é importante que se entenda “o que se disse, ou quis dizer, o que se escreveu e os efeitos de sentido gerados pelo texto escrito”.

Quando uma atividade de retextualização é aplicada em sala de aula, há, portanto, muito mais envolvido que a exploração de elementos linguísticos, a observação do funcionamento das redes coesivas e sua contribuição para a coerência textual. Ali ocorre também a verificação da capacidade de compreensão, domínio dos elementos linguísticos e funcionais dos gêneros textuais e a habilidade de transposição de uma modalidade textual para outra. Retextualizar um conto em uma tirinha, por exemplo, exige a compreensão da situação discursiva, a capacidade de integrar imagem e escrita, habilidade de construir sentido e conceber o elemento humorístico que muitas vezes ocorre a partir de uma figura de linguagem, a ironia. Leva-se em conta, ainda, a capacidade de inferência que o leitor possui para poder interpretar corretamente um determinado texto.

Enfim, ao utilizar a retextualização como prática pedagógica em sala de aula, é trabalho do professor verificar como a atividade de retextualização pode contribuir para a produção textual do aluno.

3.5 Histórias em Quadrinhos

O surgimento das histórias em quadrinhos, segundo (PENTEADO¹⁰), remonta ao final do século XIX quando da publicação da tira “O menino Amarelo” (*The Yellow boy*), em que o personagem não falava por balões, mas por meio de textos escritos em sua roupa. A manifestação do gênero deu-se em 1895, em Nova York. No Brasil, o primeiro gibi de expressão foi “O Tico-tico”, no Rio de Janeiro, em 1905.

¹⁰ PENTEADO, Maria Aparecida. *Desvelando O Universo Das Histórias Em Quadrinhos: Uma proposta De Ação*. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1167-4.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2014.

Para o Professor Doutor Waldomiro Vergueiro, leitor de HQs desde pequeno, pesquisador e dono de uma coleção particular de HQs com cerca de 20.000 histórias, falar sobre a origem das HQs significa desagradar algum grupo que as estuda, pois há uma determinada linha que acredita que as HQs surgiram no século XIX e outra que concebe seu aparecimento da forma como se apresentam nos dias de hoje. Mas, inegavelmente, o surgimento das HQs como meio de comunicação de massa se deu com a evolução da indústria tipográfica e o aparecimento dos grandes jornais com consistente tradição iconográfica no século XIX.

Vergueiro (2006, p.3) reflete que as HQs “vão de encontro às necessidades humanas, uma vez que utilizam a imagem gráfica, que esteve sempre presente na história da humanidade”. O autor faz uma analogia entre as HQs atuais e os desenhos feitos pelos homens primitivos nas paredes das cavernas quando retratavam o seu dia-a-dia, as caçadas, os animais selvagens, entre outros elementos.

Vale ressaltar a definição de Histórias em Quadrinhos feita por Mendonça (2002, 199-200) “como um gênero icônico-verbal narrativo cuja progressão temporal se organiza quadro a quadro”. E a autora, ainda, acrescenta que a HQ apresenta como elementos característicos “os desenhos, os quadros e os balões e/ou legendas, onde é inserido o texto verbal”.

A leitura de HQs faz parte da infância da maioria das crianças e adolescentes que se reconhecem nas situações e enredos iconicamente representados e também pela oralidade apresentada conjuntamente com os elementos que a constituem como gestos, expressões faciais, onomatopeias, tom de voz mais elevado e emoções representadas por letras maiúsculas e marcadas em negritos. (RAMOS, 2006).

Diferentemente das tiras¹¹, as HQs são apresentadas em mais quadrinhos e formam uma sequência narrativa. Os balões apresentam as falas em discurso direto com elementos próprios, como, por exemplo, “as pausas, hesitações, truncamentos, sobreposição de vozes”. As imagens são responsáveis pelos “aspectos extraverbais ou paralinguísticos da conversação, como as expressões faciais ou um movimento do corpo”. (RAMOS, 2006, p.1580).

¹¹ Tiras têm como regularidade o recurso humorístico, função social de provocar o riso, forma física retangular, composição estrutural ancorada em recursos não verbais (a particularidade do gênero), temática sobre o homem em suas mais diversas esferas, há predomínio dos tipos narrativo e argumentativo, presença de um sujeito enunciador em que perpassam dialogicamente vozes individuais e coletivas e têm como o suporte o jornal (NEPONUCEMO, 2005 apud RAMOS, 2006, p.1578).

O professor que escolhe a história em quadrinhos para retextualizar em língua estrangeira um determinado gênero textual como prática pedagógica, no caso específico deste projeto em um ambiente virtual, tem consciência das inúmeras razões que o levam a fazer isso.

Qualquer processo de aprendizagem tem como primícia o relacionamento que o aluno faz entre o que já sabe com aquilo que ele quer aprender. O novo conhecimento construído pelo indivíduo é resultado, então, do entrelaçamento dos elementos já existentes com a nova informação.

Um dos procedimentos básicos de qualquer processo de aprendizagem é o relacionamento que o aluno faz do que quer aprender com aquilo que já sabe. Isso quer dizer que um dos processos centrais de construir conhecimento é baseado no conhecimento que o aluno já tem: a projeção dos conhecimentos que já possui no conhecimento novo, na tentativa de se aproximar do que vai aprender.
(BRASIL, 1998, p.32)

O motivo supracitado pode certamente facilitar o processo de transposição textual, pois os aprendizes podem contar com o conhecimento prévio sobre como uma HQ é construída para desenhar a própria em língua estrangeira em um ambiente virtual, que é objetivo deste projeto.

Entretanto, pode-se dizer que as HQs não oferecem uma leitura tão simplificada, principalmente, quando apresentam elementos referenciais desconhecidos do leitor. Espera-se que o leitor faça inferências, que construa sentido a partir do entrelaçamento dos códigos visual e verbal de modo a depreender sentido da história. Os quadrinhos constituem uma leitura que envolve processos de várias ordens, que necessitam de articulação para produzirem sentido. (RAMOS, 2004). Vergueiro (2006) compartilha dessa opinião e considera como uma das principais vantagens de seu uso em sala de aula o fato de que o caráter elíptico existente nas HQs obrigue o leitor a pensar e imaginar. O autor ainda ressalta que “os quadrinhos auxiliam no desenvolvimento do hábito de leitura e (...) enriquecem o vocabulário dos estudantes” (Vergueiro, 2006, p.14).

Há muito tempo as HQs deixaram de ser considerados uma subleitura, constituem, na verdade, uma forma de iniciação à prática da leitura. São acessíveis e lúdicas e, por isso, amplamente aceitas por leitores de todas as idades. Há quadrinhos direcionados às crianças, aos adolescentes e mesmo aos adultos. Há boas e más leituras, e mais uma vez é importante ter bom senso e manter um olhar crítico.

Na área educacional podem trazer uma série de benefícios. A associação do elemento icônico à linguagem escrita leva ao estímulo da criatividade e a ampliação da

compreensão do conteúdo e de outros aspectos cognitivos. Sua abordagem lúdica pode contribuir para sua utilização em campanhas populares para a conscientização da conservação do meio ambiente, contra o uso das drogas, entre outras. As HQs podem servir como um instrumento de educação, de conscientização e de formação moral exaltando boas virtudes e comportamento adequado para viver em comunidade.

Os educadores têm uma grande ferramenta nas mãos e não deve ser desperdiçada. Pelo contrário, as HQs podem ser utilizadas em todas as disciplinas tomando-se o cuidado de encaixá-las de forma adequada e significativa aos temas propostos. Elas buscam promover autonomia e podem ser trabalhadas de forma colaborativa. E, se usadas em uma plataforma digital podem possibilitar um ensino dinâmico e inovador, contrastando com as abordagens tradicionais ainda muito encontradas em nossas salas de aula.

3.6 Grupos, Grupos de Aprendizagem e Aprendizagem Colaborativa *On-Line*

3.6.1 Grupos

O ser humano é considerado um ser social e suas interações iniciam-se logo ao nascer. Sua evolução como cidadão na sociedade resulta de sua interação com vários núcleos sociais, a saber, a família, a escola, a igreja, grupos de jovens, grupos políticos, entre outros.

O grupo, portanto, tem um papel significativo no desenvolvimento do indivíduo e ao voltarmos nosso olhar para a área da educação, a aprendizagem colaborativa, seja ela *on-line* ou não, conta com esse componente que pode ser considerado essencial pelo qual o processo de aprendizagem ocorre.

Foi no início do século XX que os educadores demonstraram interesse para trabalhos realizados por meio da discussão em grupo como forma de fomentar a aprendizagem.

Segundo Braga (2007) a Psicologia Social foi uma das ciências que mais desenvolveu e aprofundou os estudos sobre grupos humanos. As Ciências Naturais, a Sociologia, a Educação contribuíram para investigações realizadas na área da Psicologia Social.

Contribuições nas áreas da Psicologia Social, Educação e Linguística Aplicada conferem ao grupo papéis significativos como de interação social, construção de conhecimento, reflexão crítica e construção da inteligência coletiva e apontam benefícios e desafios no que concerne o uso de desenhos pedagógicos que envolvam a negociação colaborativa em grupos virtuais. (PALLOFF; PRATT, 1999; LÉVY, 1994; LITTLE; BRAMMERTS, 1996 *apud* BRAGA, 2007, p.34)

Ainda de acordo com a autora, nos anos 20 e 30 a educação infantil e de adultos voltou-se para a utilização de grupos de discussão, considerado uma abordagem alternativa em sala de aula para promover a aprendizagem. Nas duas décadas seguintes, percebeu-se o interesse pelas dinâmicas de grupo, a partir de trabalhos realizados pelo psicólogo social polonês, Kurt Lewin em 1951. Nos anos 60, entretanto, o interesse para entender como os grupos contribuíam para o processo de aprendizagem diminuiu em função do aparecimento da Cognição Social¹², um campo da psicologia social que investiga a forma como as pessoas compreendem as outras pessoas e elas mesmas. Na década de 70, Paulo Freire preconizou “a solução de problemas e emancipação do indivíduo por meio do trabalho em grupo”. (BRAGA, 2007, p.37).

Na literatura, encontram-se vários conceitos para o termo “grupo”, desde aquele pioneiro criado por Lewin (1951 *apud* BRAGA, 2007, p.38) cuja definição corresponde “à premissa de que as propriedades das partes e as propriedades do todo de um grupo são integradas em um todo dinâmico, caracterizado pela interdependência de suas partes” até os que foram concebidos mais recentemente por autores como Arrow, MacGrath e Berdahl (2000, p. 34 *apud* BRAGA, 2007, p.41), que sugerem uma definição para grupos complexos adaptativos com base na perspectiva da Ciência da Complexidade¹³. Para eles,

Grupos são sistemas complexos abertos que interagem com pequenos sistemas imersos nele e com sistemas maiores (ex. organizações) nos quais estão inseridos. Grupos contam com fronteiras tênues que servem tanto para distingui-los quanto para conectá-los com seus membros e os contextos nos quais estão inseridos. (Arrow, MacGrath e Berdahl, 2000, p. 34 *apud* BRAGA, 2007, p.41).

Segundo Braga (2007), Arrow, Macgrath e Berdahl (2000), apresentam um modelo teórico sobre pequenos grupos¹⁴ como sistemas complexos adaptativos, que pode ser

¹² Uma definição mais completa, (...), é oferecida por Fu, Goodwin, Sporakowki e Hinkle (1987), na medida em que esses autores ampliam o conceito para além da compreensão das relações sociais, objetos e eventos sociais. Eles consideram que a cognição social abrange mais do que a percepção e as inferências sobre outras pessoas, envolvendo a compreensão das relações entre os próprios sentimentos, pensamentos e ações, tanto quanto as relações entre esses fatores pessoais e os fatores correspondentes nas outras pessoas. (RAMIREZ, 2003, p.404). Disponível em: <www.scielo.br/pdf/prc/v16n2/a20v16n2.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2014.

¹³“Ciência da Complexidade (...) parece ser o berço de investigações científicas que consideram a influência das interações em um sistema, bem como, o que possa emergir dessas interações. Mais do que uma teoria na área das Ciências Naturais, as interpretações e desdobramentos científico filosóficos dessa nova ciência (...) considera o todo maior do que a soma de suas partes”. (BRAGA, 2007, p.31)

¹⁴ Arrow; Macgrath; Berdahl (2000) entendem por ‘pequenos grupos’, grupos que possuem um sistema mútuo de interação, integrantes interdependentes projetos e tecnologia com identidade coletiva compartilhada. (BRAGA, 2007, p.41)

resumido em cinco proposições: 1) a natureza do grupo; 2) dinâmicas causais em grupos; 3) funções do grupo; 4) a composição e estrutura do grupo e 5) as fases da vida do grupo.

Essas proposições tratam, inicialmente, do conceito de grupos e como se operam as relações dentro deles. São também mencionadas as dinâmicas responsáveis pela formação de um grupo: locais, globais e contextuais. As dinâmicas locais referem-se ao “aparecimento de diferenças e opiniões contrárias”. As dinâmicas globais têm a ver com “a produtividade e conquista de objetivos, maturidade que permite o grupo agir como uma unidade” (BRAGA, 2007, p.50). O *feedback* é um elemento relevante ao nos referirmos às funções do grupo porque, nas palavras de Braga (2007, p.45), “dependendo do *feedback*, podem modificar seu cenário e inventar novas maneiras de responder às informações”. Ao tratar da composição e estrutura de um grupo, três são os elementos essenciais: as pessoas, os projetos e “os recursos ou tecnologias do grupo, os quais, ligados, dão origem a uma rede funcional de integrantes-tarefa-instrumento”. (BRAGA, 2007, p.45). As fases da vida do grupo correspondem a três momentos: formação, operação e metamorfose. Esta última refere-se aos processos que podem levar ao fim do grupo.

3.6.2 Grupos de Aprendizagem

A importância do grupo como veículo para o processo de aprendizagem eficaz tem sido mencionada por vários autores ao longo de décadas. Lewin (1951 *apud* BRAGA 2007, p. 38) já ressaltava que a “aprendizagem é desenvolvida mais, produtivamente, em grupos, nos quais os integrantes possam interagir e então refletir sobre suas experiências mútuas”. Para os pesquisadores Johnson; Johnson (1982 *apud* Braga, 2007, p. 47),

Um grupo de aprendizagem é um tipo de grupo cujo propósito é de assegurar que seus integrantes aprendam uma matéria específica, informação, habilidade, um determinado assunto e procedimentos. A aprendizagem é o propósito principal do grupo. O objetivo de se ter uma discussão em grupo é promover a aprendizagem dos integrantes do grupo, sem o qual, a grupo não pode ser considerado produtivo.

Estudos mais recentes também defendem os grupos de aprendizagem como meio para promover a oportunidades de colaboração nos contextos educacionais, entre eles, segundo Braga (2007), estão: Araújo (2003); Dörnyei e Malderez (2000); Fisher, Phelps e Ellis (2000); Imel e Tisdell (1996); Rose (1996).

O processo evolutivo de um grupo não ocorre de forma incólume, pelo contrário, é constituído por turbulências, conflitos, adaptações e reorganização em relação aos objetivos, papéis e regras.

Há várias propostas sugeridas por pesquisadores para os estágios pelos quais um grupo se desenvolve. De um lado, há os autores que privilegiam o paradigma reducionista que foca na individualidade dos membros do grupo se encaixando dentro de uma visão mecanicista que considera “somente as partes isoladas do todo”. Por outro, estão àqueles comprometidos com uma visão mais holística que trata das “características comuns de seus agentes, como indicadores de alguns estágios de grupo, evoluindo, posteriormente, para as interações locais e os padrões gerados por essas interações”. (BRAGA, 2007, p.53).

De fato, a postura mais equilibrada seria levar em consideração não apenas o comportamento isolado dos membros do grupo como também suas interações para buscar um entendimento mais claro do funcionamento e dos padrões que surgem a partir dessas interações.

3.6.3 Aprendizagem Colaborativa *On-Line*

Não há como negar que a conectividade virtual constitui-se como uma das mais importantes características da sociedade atual. E a escola, como um dos núcleos responsável pela formação do cidadão, não pode fechar os olhos para esse evento.

Os grupos de aprendizagem parecem apontar para uma nova dinâmica pedagógica em sala de aula que envolve, principalmente, o trabalho colaborativo, a negociação do significado e a autonomia. Entretanto, a instituição educacional deve atentar para o que está acontecendo fora da escola e integrar o fenômeno digital às práticas educacionais. Por isso, trabalhar pedagogicamente com comunidades de aprendizagem virtuais pode contribuir para um processo de aprendizagem eficaz e bem sucedido.

Nas palavras de Paiva (2004 *apud* BRAGA, 2007, p.59), “os recursos tecnológicos auxiliam o compartilhamento de interesses comuns e propiciam novas oportunidades e desafios para o processo de aprendizagem como, por exemplo, projetos instrucionais colaborativos que impulsionam a inteligência coletiva”.

Lévy (2003, p. 28 *apud* BRAGA, 2007, p. 55) define inteligência coletiva como: “uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva de competências”. O autor defende que no espaço cibernético onde tanto a comunicação quanto a informação convergem para uma

esfera informatizada, emerge uma nova interação caracterizada pela inteligência coletiva. Levy ainda sustenta a necessidade de aplicar os recursos tecnológicos na aprendizagem à distância favorecendo ambos os saberes, individual e compartilhado. Nesse contexto, o professor deixa de ter o papel único de transmitir conhecimento e passa a exercer “o papel de animador da inteligência coletiva.” Jonassem *et al.* (1995), mencionados por Palloff e Pratt (1999) em Braga (2007, p.56) ressaltam que o professor deve “oferecer o suporte necessário para o desenvolvimento do processo de aprendizagem de seus alunos, através do uso de práticas colaborativas e da promoção do desenvolvimento do pensamento crítico e habilidades de pesquisa”.

Os mesmos autores supracitados mencionando desta vez por Brookfield (1985), ainda em Braga (2007, p.60), afirmam que cabe aos professores engajados em um trabalho colaborativo com seus alunos, promover “um sentido de autonomia, iniciativa e criatividade enquanto encorajam o questionamento, o pensamento crítico, o diálogo e a colaboração”.

Segundo Braga, (2007, p. 54) o uso das comunidades de aprendizagem *on-line* na área educacional tem sido muito discutido por educadores já que são “capazes de acolher desenhos instrucionais que contemplam a interação, as relações de reciprocidade e a colaboração”.

Para construir conhecimento é necessário contemplar os elementos acima mencionados e “reconhecer a contribuição de outros no processo de aprendizagem”, um movimento influenciado pela visão sócio-constructivista de Vygotsky que privilegia o papel das relações na comunidade em detrimento do comportamento individual. Segundo Braga (2007) ao mencionar Vygotsky (1998), “o homem não só se adapta ao mundo à sua volta, mas constrói seu conhecimento de mundo em colaboração com o outro por meio de instrumentos tais como, por exemplo, a linguagem e artefatos culturais.”.

Pode-se dizer que a aprendizagem colaborativa pode emergir das interações em sala de aula ou daquelas mediadas pelo computador entre duas ou mais pessoas que não estarão necessariamente em um mesmo nível de conhecimento. Segundo Paiva (inédito *apud* BRAGA, 2007, p.72), ao analisar narrativas de aprendizagem, alguns relatos advindos das “interações com pares mais competentes influenciaram positivamente o processo de aprendizagem de línguas, em outros elas foram percebidas como elemento inibidor deste processo”. O grau de competência entre os pares pode divergir, mas isso não será determinante para obter, necessariamente, apenas boas experiências.

Por fim, sinto a necessidade de mencionar os componentes interacionais evidenciados em ambientes colaborativos *on-line* que se alinham, de acordo com Braga

(2007, p.75), “com os resultados dos estudos de Curtis e Lawson (2001), ancorados nos trabalhos de Johnson e Johnson (1982).” A saber: 1) dar e receber ajuda e assistência; 2) trocar informações e recursos; 3) compartilhar conhecimento com os outros; 4) dar e receber *feedback*; 5) desafiar a contribuição dos outros (conflito cognitivo e controvérsia que levam à negociação e solução de problemas), e 6) desenvolver habilidades de grupo encontrados em interações face-a-face.

Portanto, a aprendizagem colaborativa *on-line*, imbuída de elementos variados que interagem entre si em situações diversas, pode favorecer significativamente a construção do conhecimento e autonomia em contextos educacionais à distância a partir, dentre outras coisas, da negociação do significado e do trabalho colaborativo.

4. APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE ENSINO

Este projeto de ensino refere-se à retextualização em história em quadrinhos (HQ) de uma determinada passagem de um livro em língua inglesa utilizando uma plataforma digital. Os *sites* sugeridos para a retextualização e disponíveis gratuitamente na Internet foram o Toon Doo e o Pixton. Os alunos trabalharam em duplas de forma colaborativa dentro e fora de sala de aula com a orientação de escolherem uma parte específica do livro que lhes tivesse causado algum impacto e que não precisaria necessariamente ser o clímax da história. Este momento deveria ser então, retextualizado em HQ nas plataformas digitais acima mencionadas.

A leitura do livro foi feita em casa no período de um mês e o processo do trabalho colaborativo foi realizado em sala de aula e no *Learning Center* ou Centro de Estudos, espaço onde estão localizados os computadores e os livros para empréstimos aos alunos.

A apresentação dessas atividades foi realizada em sala por meio da lousa digital instalada em todas as salas de aula e a avaliação feita de forma processual.

4.1 Público-alvo

O projeto foi aplicado em um grupo de dez alunos de uma escola de curso livre com ensino exclusivo de inglês. Todos classificados no nível pré-intermediário, o que significa dizer, entre os níveis A2 e B1 de acordo com Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CERF - *Common European Framework of Reference for Languages*).

4.2 Objetivos

Os objetivos deste projeto estão descritos em geral e específicos, como detalho a seguir.

4.2.1 Objetivo Geral

O objetivo geral deste projeto é realizar a retextualização de uma atividade de leitura em HQ por meio de um ambiente digital de forma colaborativa.

4.2.2 Objetivos Específicos

- Despertar os alunos para a importância da leitura de livros literários, simplificados ou não, para o desenvolvimento, consolidação e aquisição dos sistemas gramatical e lexical da língua inglesa.
- Inferir e interpretar corretamente um determinado texto.
- Identificar os elementos linguísticos e funcionais dos gêneros textuais.
- Retextualizar, ou seja, transpor um gênero textual para outro considerando os efeitos de sentido gerados pelo texto escrito.
- Utilizar ferramentas da *Web* para a retextualização em HQ.
- Desenvolver a capacidade de integrar imagem e escrita, e construir sentido no texto.
- Promover o conhecimento funcional e crítico sobre o uso da tecnologia possibilitada pelo computador.
- Promover autonomia, a construção do conhecimento a partir da negociação do significado e do trabalho colaborativo.
- Integrar o fenômeno digital às práticas educacionais.
- Possibilitar um ensino mais dinâmico e inovador.

4.3 Implementação do Projeto

A implementação deste projeto ocorreu, inicialmente, com a apresentação da atividade de leitura pela professora em sala de aula e a explicação sobre o processo de sua realização, o que incluiu mencionar a utilização dos computadores da escola no centro de estudos e dos *sites* Toon Doo e Pixton disponibilizados na Internet. Posteriormente, os alunos se dirigiram à biblioteca para o empréstimo dos livros, trabalharam colaborativamente dentro e fora da sala de aula. Para a apresentação final dos projetos feitos *on-line* foi utilizada a lousa interativa instalada dentro da sala de aula. Cada dois alunos apresentou *on-line* sua HQ em quinze minutos em aulas de uma hora e quinze minutos. A avaliação foi feita de forma processual.

Essa atividade foi aplicada em um grupo de dez alunos em nível pré-intermediário, cuja proficiência equivale aos níveis A2 e B1 de acordo com Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CERF - *Common European Framework of Reference for Languages*).

A aplicação deste projeto seguiu inicialmente a explicação da atividade de leitura em sala de aula em 75 minutos que incluiu as seguintes orientações:

- Escolher um livro de leitura de nível pré-intermediário na biblioteca da escola.
- Ler o livro em quatro semanas.
- Em pares, escolher uma passagem da história para ser retextualizada em HQ e fazer um esboço por escrito na sala de aula.
- Fazer o registro em um dos *sites* Toon Doo ou Pixton disponíveis na Internet no *Learning Center* (LC).
- Ir ao *Learning Center* e fazer a HQ utilizando o computador da escola.
- Apresentar o trabalho em sala de aula por meio da lousa digital em quinze minutos.

Apresento na página seguinte o Cronograma relativo à atividade supracitada de retextualização realizada de forma colaborativa em ambiente virtual

CRONOGRAMA			
METODOLOGIA	PERÍODO	LOCAL	INTERAÇÃO
Explicar a atividade de leitura e demonstrar como fazer as HQs nos <i>sites</i> utilizando a lousa digital.	75 minutos	Em sala	Professor - Alunos
Fazer a leitura do livro escolhido.	4 semanas	Em casa	Individual
Escolher uma passagem da história e fazer um esboço.	40 minutos	Em sala	Em duplas
Ir ao LC, fazer o registro em um dos <i>sites</i> Toon Doo ou Pixton e familiarizar-se com as ferramentas disponíveis.	40 minutos	<i>Learning Center</i>	Em duplas
Ir ao LC e fazer a HQ no <i>site</i> escolhido.	75 minutos	<i>Learning Center</i>	Em duplas
Apresentar o trabalho final.	15 minutos	Em sala	Em duplas

Quadro 1- Cronograma da Atividade de Retextualização em Ambiente Virtual.

A seguir apresento as HQs desenvolvidas pelos alunos em ambiente virtual baseadas em uma passagem da leitura feita e três breves análises referentes à retextualização dos livros “O Retrato de Dorian Gray”, “Dawson’s Creek – Major Meltdown” e do conto “The Mask of the Red Death” baseado no livro “The Seven Stories of Mystery”. Na sequência, apresento considerações gerais pautada nas cinco atividades.

Modelo 1 – Baseado no conto “The Masque of the Red Death” do livro “Seven Stories of Mystery and Horror”, escrito por Edgar Alan Poe e simplificado por Stephen Colbourn.

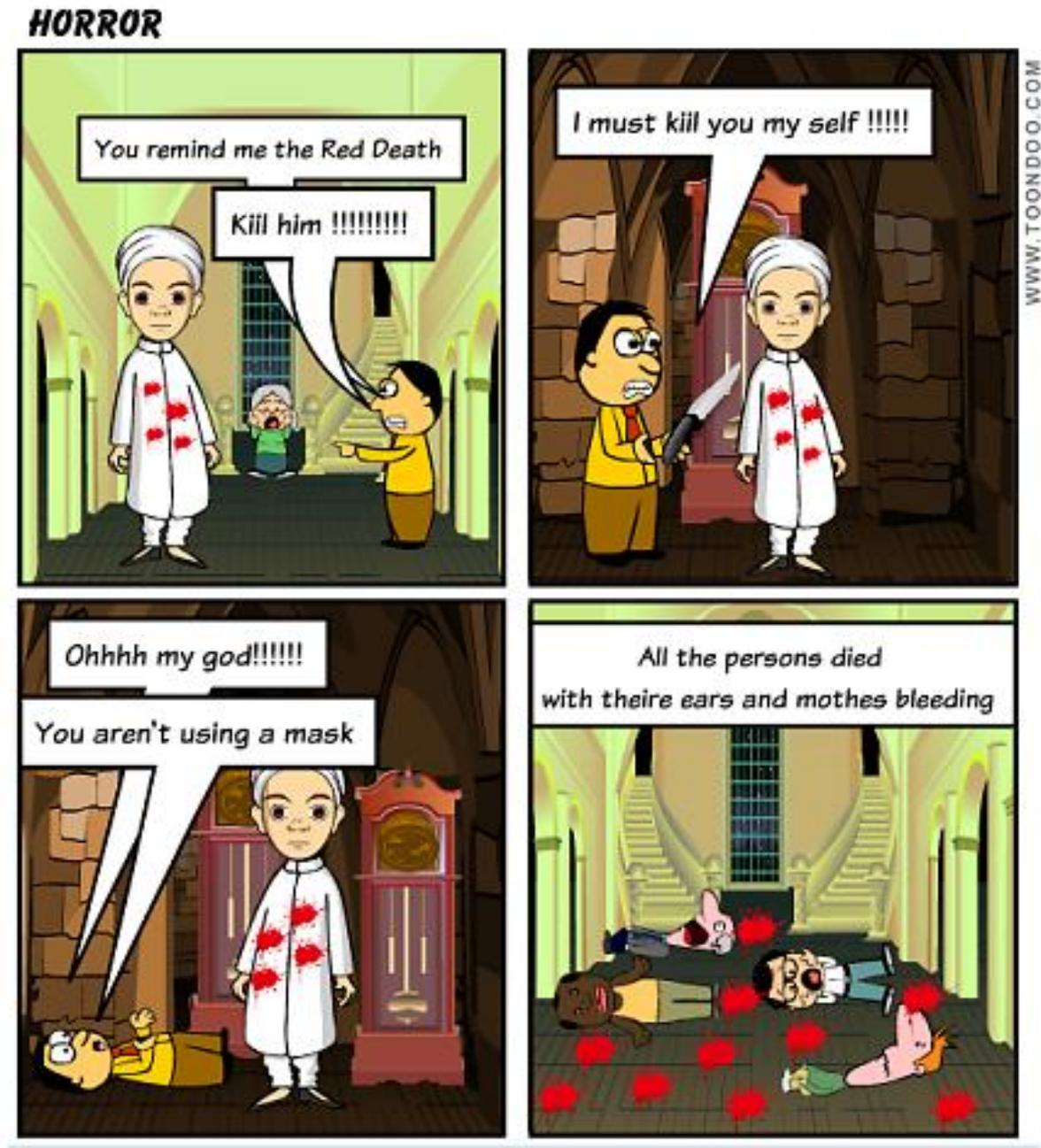


FIGURA 1 – Retextualização em HQ de um trecho da história “The Masque of the Red Death”.

Pode-se notar, na HQ acima, as retextualizações ocorridas nas seguintes passagens:

A primeira, “*You remind me the Red Death*” foi retextualizada a partir do seguinte trecho narrativo:

“Prince Prospero was not pleased. He did not want to remember the Red Death. Who had come wearing a mask that reminded him of the red Death?”. (ANEXO A, p.50).

É interessante observar a expressão facial de raiva no rosto do Príncipe Prospero utilizada para expressar o trecho “... *was not pleased*”, um recurso típico das HQs. O verbo “*remind*” foi usado a partir do trecho original e sua forma verbal corretamente ajustada ao tempo presente na HQ, contudo, sem o acompanhamento da preposição “*of*” que deveria ter sido utilizada. Entretanto, a falta da mesma não impede em nada o entendimento da frase. A expressão “*Kill him!!!!!!!!*” foi copiada da mesma forma em que aparece no livro, mas acrescida por muitos pontos de exclamação, o que marcou o enunciado com mais emoção. A pontuação é presença de uma característica forte dos quadrinhos.

No segundo quadro, os alunos conseguem com apenas uma frase “*I must kill you my self*” expressar o fato de que ninguém tomou a iniciativa de matar o estranho, pois todos estavam com medo. Por isso, utilizaram o pronome reflexivo “*my self*”, apesar do erro de grafia, para expressar que o próprio Príncipe deveria fazê-lo.

No terceiro quadro, o trecho retextualizado é:

“The stranger was not wearing a mask! Prince Prospero cried out in pain. The knife fell from his hand. The Prince fell onto the ground in front of the clock. He was dead.” (ANEXO A, p.50).

De forma concisa e clara todo o trecho foi retextualizado para “*Ohhhh my god!!!!!! You aren’t using a mask.*” Todo o restante do trecho é expressado pela iconografia.

No último quadro, a ideia principal do trecho foi mantida pela frase “*All the persons died with their ears and moths bleeding*”. Mais uma vez os erros de ortografia não prejudicam o sentido. O parágrafo da história foi ilustrado com o uso das expressões faciais para representar as frases “*their bodies shook*” e “*they cried in fear as they died*”. As manchas vermelhas espalhadas por todo lugar estão baseadas no trecho do livro “*The floor became red with blood*”.

O trecho em questão é o seguinte:

“Then every one of the courtiers fell onto the floor. Their bodies shook. Blood came from their ears, their eyes and their noses. The floor became red with blood. They cried in fear as they died.” (ANEXO A, p.50).

Modelo 2 – Baseado no livro “The Picture of Dorian Gray” escrito por Oscar Wilde e simplificado por F.H. Cornish.

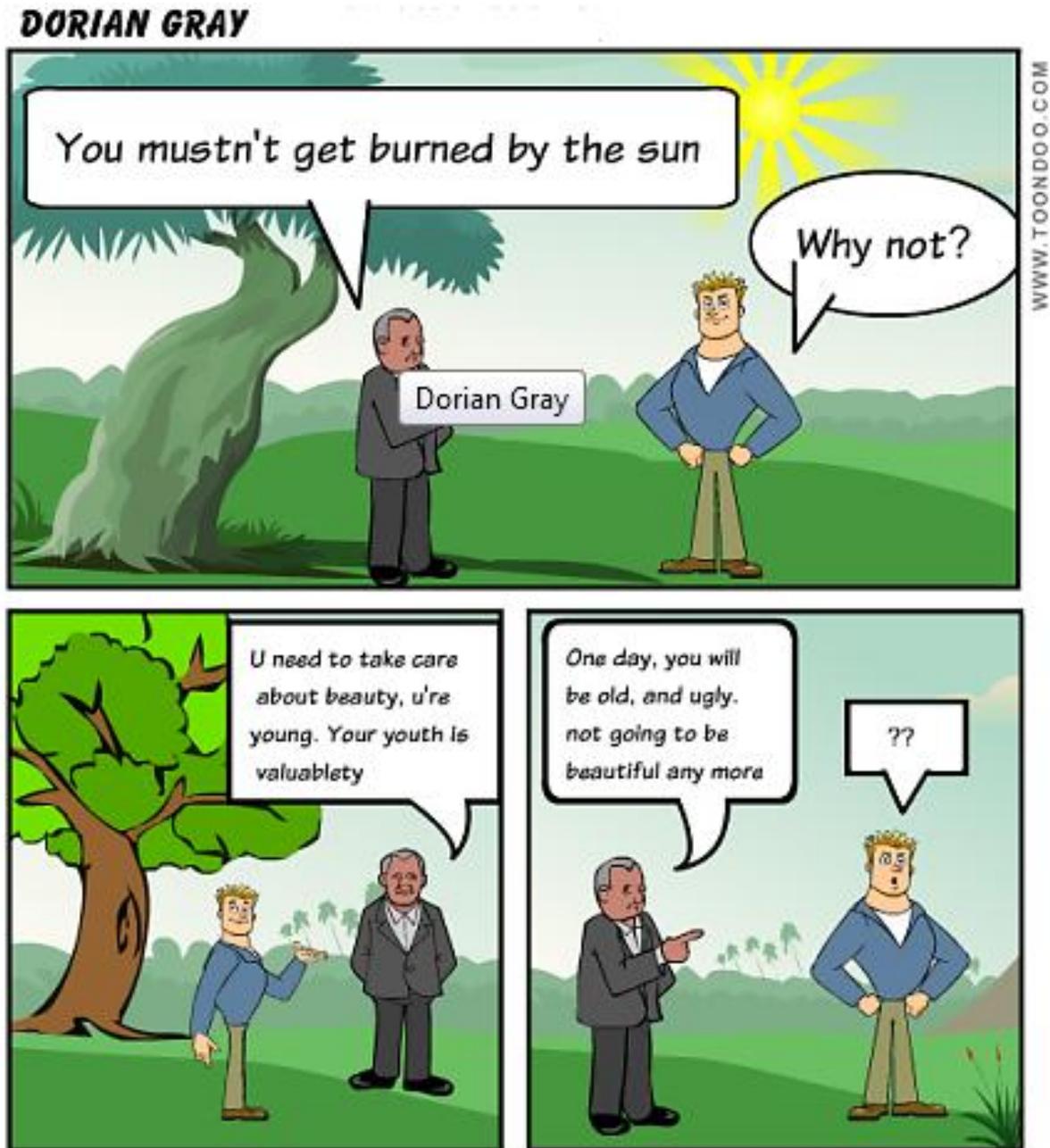


FIGURA 2 - Retextualização em HQ de um trecho do livro “The Picture of Dorian Gray”.

DORIAN GRAY PART 2

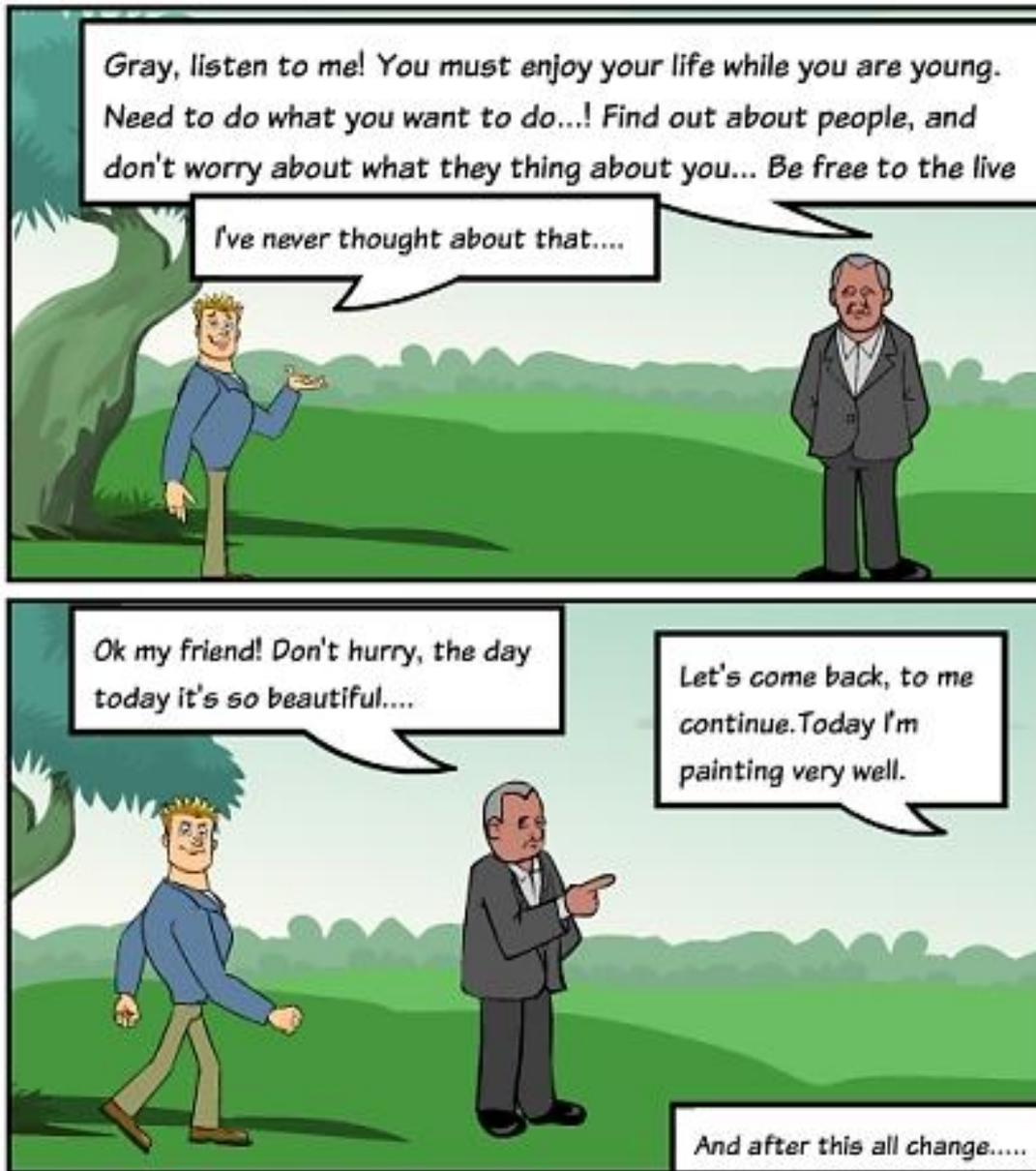


FIGURA 3 - Retextualização em HQ de um trecho do livro “The Picture of Dorian Gray”. Parte 2.

Na primeira parte da HQ o enunciado “*You musn’t get burned by the sun*” foi retextualizado a partir de: “*You must not get burned by the sun*”, encontrado no livro (ANEXO B, p.52). Inicialmente, parece ser uma simples cópia, mas o fato de os alunos terem reescrito de forma contraída “*musn’t*” indica que eles pretenderam tornar o enunciado mais informal, já que ele fazia parte de um diálogo. Algo semelhante ocorre na pergunta de Dorian Gray. No livro lemos a pergunta “*Why musn’t I get sunburnt?*”, mas no quadrinho ela foi retextualizada para um simples e direto “*Why not?*”. Essa retextualização demonstra conhecimento prévio dos alunos, não apenas do registro predominantemente informal, mas

também da oralidade, características dos textos nas histórias em quadrinhos. Ao escreverem “U” e “u’re” referindo-se a “You” e “You’re”, os alunos mais uma vez utilizam a informalidade para expressarem as frases contidas no livro. Na verdade, a fala do quadro “*U need to take care about beauty*” resume a oração subordinativa do trecho do livro “*Your skin is pale. You mustn’t get sunburnt, because you must take care of your beauty*”. Foi reescrita no modo imperativo, forma muito frequentemente usada nos enunciados dos quadrinhos. O motivo pelo qual os alunos não corrigiram o uso da preposição “*about*” escrita erroneamente, é algo que apenas a partir de um questionamento direto poder-se-ia descobrir. É enfático dizer que isso não causa qualquer prejuízo ao entendimento. Por sua vez, ao transcreverem a frase “*And youth is very valuable*” (ANEXO B, p 52) para “*Your youth is valuablety*”, os alunos cometeram um erro na forma e/ou na ortografia da palavra que pode trazer uma certa dificuldade de compreensão, pois o vocábulo “*valuablety*” não existe na língua inglesa. Resta saber o porquê de não terem usado o mesmo adjetivo que consta na história, ou seja, “*valuable*”, ao invés de inserir o sufixo - *ty* que indica que uma palavra em inglês é substantivo. Após a fala de Harry, os alunos utilizaram-se, com sucesso, do efeito da pontuação com o uso dos pontos de interrogação para mostrar como Dorian estava confuso.

Na parte 2, os alunos inseriram a frase “*I’ve never thought about that...*” que não existe no livro, contudo, ela soa muito bem como resposta ao que Harry havia falado. É pertinente e está gramaticalmente correta no que tange ao uso do tempo verbal em inglês *Present Perfect*. No último quadro, mais uma vez observamos o uso da oralidade, forte componente das HQs, quando lemos “*Ok my friend! Don’t hurry, the day today it’s so beautiful...*”. Esse enunciado não está descrito no livro, a ideia sim, parece estar. Foi criada pelos alunos provavelmente para conectar à fala de Basil quando diz “*Let’s come back, to me continue. Today I’m painting very well.*”. No livro encontramos: “*Come back into the studio, so I can continue painting. I’m painting very well today.*” Os alunos optaram claramente pela oralidade e pela informalidade, elementos condizentes com as HQs. Ao usarem “*Let’s come back*”, expressaram uma sugestão minimizando a ordem que foi expressa pelo imperativo “*Come back*” usado por Basil no trecho do livro (ANEXO B, p.52). Apesar do erro cometido na retextualização da frase “*so I can continue painting*”, ao lermos “*to me continue*”, podemos ainda entender o que está sendo dito. O balão localizado à esquerda sem qualquer referência, não deixa claro quem está falando. Mas, o dedo apontado de Harry na direção do balão pode ter sido uma maneira de os alunos mostrarem que era alguém conhecido dos dois personagens. E, a frase “*And after this all change...*” no final do quadrinho, representa algo misterioso que está para acontecer na história.

Modelo 3 – Baseado no livro “Dawson’s Creek: Major Meltdown” escrito por K. S. Rodriguez

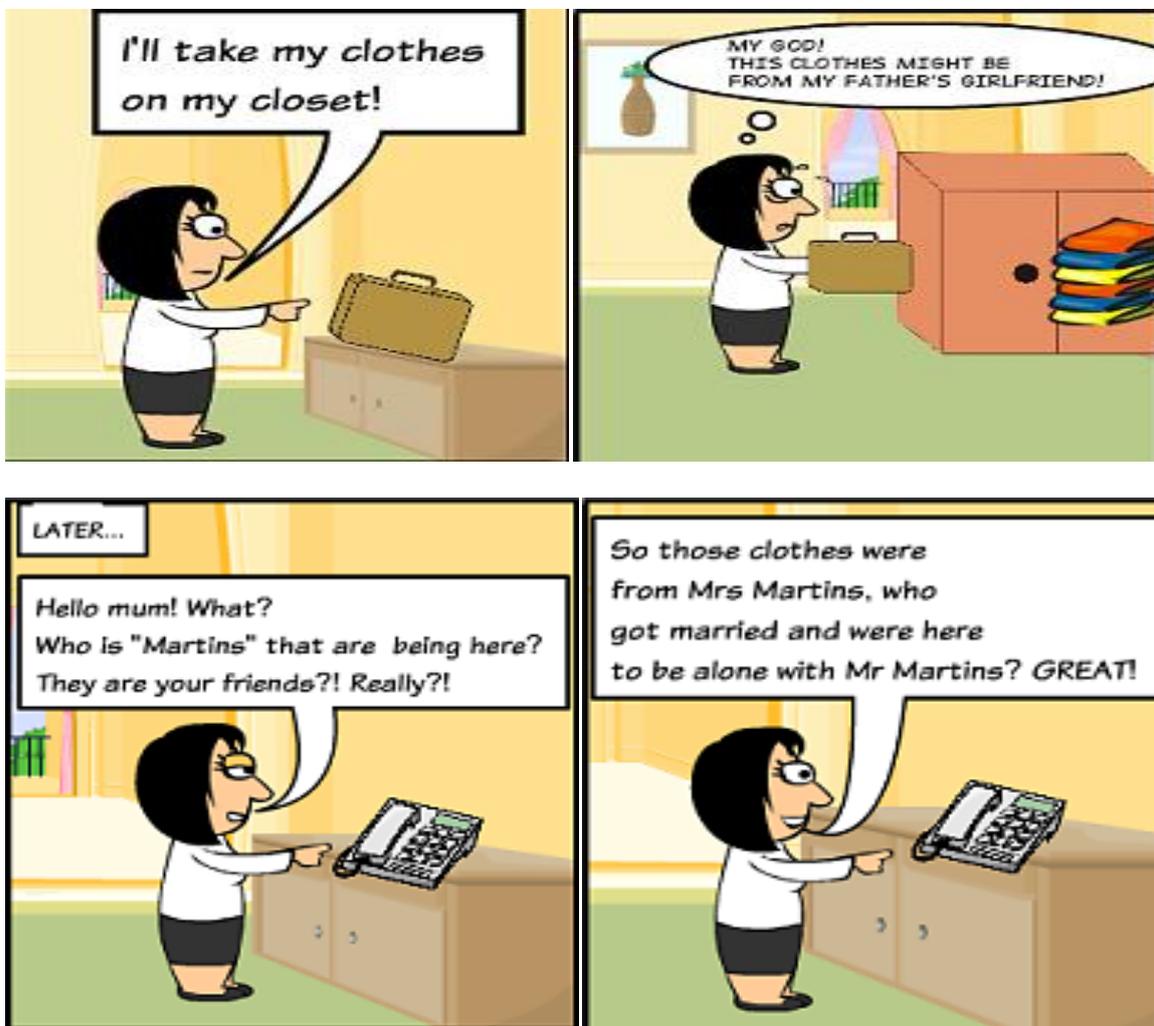
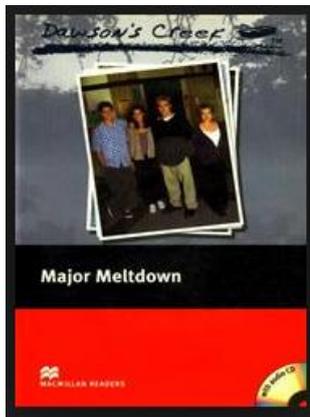


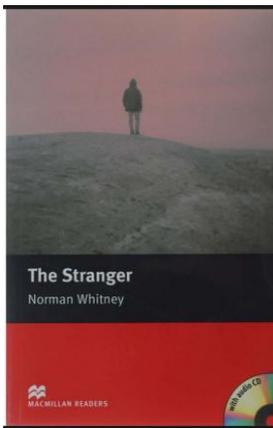
FIGURA 4 - Retextualização em HQ de um trecho do livro “Dawson’s Creek: Major Meltdown”.

Nessa HQ os alunos utilizam um recurso muito encontrado nos quadrinhos para mostrar que o tempo havia passado, a palavra “**LATER**”. Ao usá-la, eles conseguiram retextualizar nos dois primeiros quadros o conteúdo localizado no livro na página 25, e os dois últimos referem-se ao conteúdo da página 56 (ANEXO C, p.53). Jen, a personagem do quadrinho, estava guardando suas roupas quando encontra roupas femininas que não pertencem à sua mãe, o que a deixa surpresa e a faz suspeitar da fidelidade de seu pai. Esse momento é expresso no livro pela frase: “***But when she opened the closet door, she had a surprise.***” Na HQ, o balão de pensamento associado à expressão facial de aflição da personagem traduz claramente a passagem do livro de forma eficiente e condizente aos elementos dos quadrinhos.

Após algum tempo, todo o mal-entendido foi solucionado com um telefonema que Jen deu para sua mãe. Houve por parte dos alunos alguma dificuldade para mostrar na imagem, Jen, ao telefone. A solução a qual eles chegaram, foi colocar Jen apontando para o telefone como se estivesse falando com sua mãe. Poderiam, entretanto, terem criado um balão representando a mãe de Jen respondendo suas perguntas para caracterizar melhor o diálogo ocorrido entre elas. No entanto, os alunos foram capazes de demonstrar habilidade de retextualização, principalmente, por meio das expressões faciais. Isso pode ser observado quando lemos no trecho do livro “***When she put the phone down, she laughed!***”, e é demonstrado pelo sorriso no rosto de Jen presente no último quadro em que é apresentada.

A última fala de Jen é a retextualização de apenas duas frases no livro: “***I was so wrong***” e “***I’m so happy***”, que explicam o conteúdo de forma fiel que consta na página 56. (ANEXO C, p.53).

Modelo 4 - Baseado no livro “The Stranger” escrito por Norman Whitney

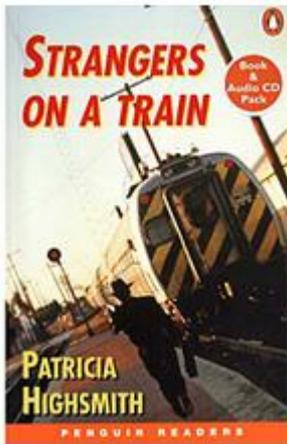


THE STRANGER



FIGURA 5 - Retextualização em HQ de um trecho do livro “The Stranger”.

Modelo 5 - Baseado no livro “Strangers on a Train” escrito por Patricia Highsmith.



STANGERS ON A TRAIN



FIGURA 6 - Retextualização em HQ de um trecho do livro “Strangers on a Train”.

Em todo o processo os alunos utilizaram a língua inglesa como meio de comunicação e a avaliação da atividade foi feita ao longo do processo de realização do trabalho baseada na interação e no envolvimento entre os pares. Isso significa dizer que, o trabalho colaborativo, a negociação ocorrida durante a atividade, a tomada de iniciativa, a criatividade, e a autonomia foram observados. Além disso, as duplas também receberam *feedback* ao final da apresentação da HQ tanto do professor quanto dos alunos levando em consideração os aspectos acima mencionados. Para o produto final, foram estabelecidos os seguintes conceitos: excelente, muito bom, bom e regular.

A produção escrita trouxe alguns elementos próprios das HQs como interjeições, letras maiúsculas, negritos, onomatopeias, balões de pensamento, entre outros, para caracterizar o gênero textual dos quadrinhos retextualizado a partir do texto narrativo. Observou-se que para a retextualização, os alunos procuraram manter fidelidade ao texto escolhido esforçando-se para dar o mesmo sentido identificado no texto original. Os erros gramaticais, quando ocorreram, foram corrigidos pelos próprios alunos sem interferência do professor. Não houve penalização pelos erros linguísticos existentes na produção escrita.

Abaixo estão as orientações em inglês entregues aos alunos para fazer as HQs nas plataformas Toon Doo e Pixton assim como as imagens correspondentes aos *sites* em questão.

TOON DOO

Cartoon Strip - <http://www.toondoo.com/>

- Open the search tool Google and write “Toon Doo”.
- Sign up.
- Log in.
- Click on “CREATE”.
- Select your layout.
- Create your comic strip by clicking on the icons which are on the top. You will find lots of choices: characters, places, drops, texts, brushmen, special and open clipart. Drag the image to the strip.
- At the bottom, you can enlarge, shrink, clone, flip, rotate, bring it to the front, to the back and delete it. You can also change its emotion, posture and colour.
- After finishing it, click on the “Toon Doo Start here” located on the top left of the page and save it. Fill in the information click on the “publish” icon. It is ready.

Hi, SandraClivatti

Messages Tokens upgrade Profile Safe Search - ON Sign Out

World's fastest way to create cartoons!

CREATE

Toons Books Doers Tools Compleetoons Shop Etc.,

TOONDOO PRESENTS AN AMAZING **WORD GAME** Starts With! for iPhone and iPad

IT'S **FREE** Available on the App Store

HAVE FUN PLAYING WITH WORDS

CREATE YOUR OWN COMIC STRIPS WITH **JUST A FEW CLICKS, DRAG & DROPS**

ToonDoo Maker
Create your own comics!

Book Maker
Make a ToonBook!

TraitR
Make a character!

ImagineR
Click here to upload!

DoodleR
Add drawing touches!

Buzz @ ToonDoo!

Laura09041's
first Toon
Subject verb

jiflowers's
first Toon
Cops

stefannya1's
first Toon
steh

popelar4's
first Toon
la rencontre inatensue1

jiflowers's
first Toon
band of seven

TOONDOO Shop is now open!

BUY printable images of your favorite Toons at Toondoo!

Also from ToonDoo!

TOONDOO SPACES

Comics-based social network for classrooms

Easy-to-use comic and comic book creation tool

Loads of inbuilt gallery clipart and creative features

Safe, Secure, Private!

priced AS LOW as 10 cents

FIGURA 7 - Toon Doo.

Fonte: <http://www.toondoo.com/>

PIXTON

Cartoon Strip - <http://www.pixton.com/>

- Open the search tool Google and write “Pixton por Diversão”.
- Click on “Registre-se”.
- Click on “Log in”.
- Click on “2 Crie um Quadrinho”.
- Choose a layout for your Comic strip.
- Create your comic strip by choosing: characters, places, objects, speech bubbles. Drag the image to the strip and move it the way you want.
- Click on “Salvar e Continuar”.
- Fill in the “Configurações da Conta”.
- Active your account with your email and click on “salve as configurações”.
- Finally, send it to your teacher’s email.

PIXTON SAIR BEM-VINDO(A), SANDRA CLIVATTI 0 + 50

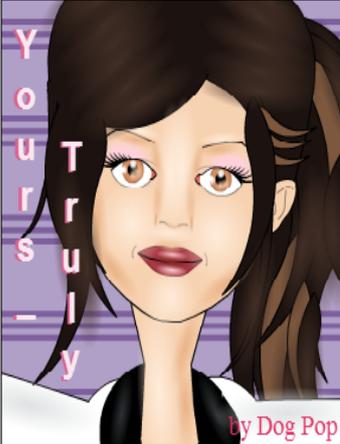
Eu **Quadrinhos** Criar Comunidade Pixton+ Ajuda

ComECE com 4 passos fáceis

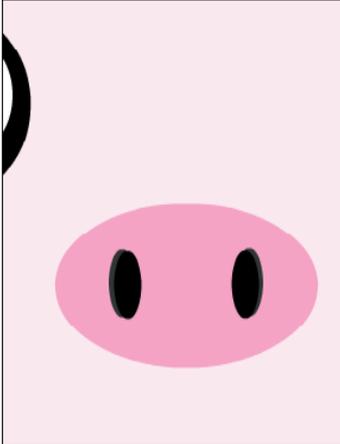
- 1 CRIAR UM PERSONAGEM
- 2 CRIE UM QUADRINHO
- 3 PUBLIQUE SEU HQ!
- 4 CRIE SEU AVATAR

OCULTAR

TOP QUADRINHOS



PixLure for Yours_Truly por Dog Pop
9 comentários, 33 visualizações

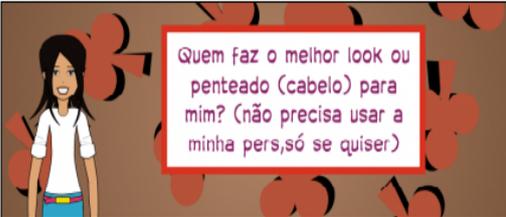


Kawaii pig (meu pi in rei o kawaii) por Gabi_Minecraft
21 comentários, 135 visualizações



Ruyal por LauraMQTM
26 comentários, 98 visualizações

Concursos e prêmios



look ou cabelo para mim por rafinha1043
Inscrever seu quadrinho

5 de quadrinhos inscritos
15 dias restantes para se inscrever

Autores em destaque



Bingle-bongle, dingle-dangle,
yickety-do, yickety-da,
ping-pong, lippy-tappy-too-ta.

Star:D
Nível Pixton 15, 271 quadrinhos

FIGURA 8 - Pixton.

Fonte: <http://www.pixton.com/>

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de línguas estrangeiras pode e deve ser pensado de forma mais inovadora, atual e criativa nas instituições de ensino levando em conta os Ambientes de Aprendizagem Virtuais (AVAs) para ensinar os mais variados tópicos, sejam eles linguísticos ou comunicativos. Ao dominar a retextualização de gêneros textuais em plataformas virtuais ou impressas, por exemplo, um indivíduo demonstra competência, adequação de linguagem sendo, dessa forma, bem sucedido no processo de comunicação. Em outras palavras, deixará de ser socialmente excluído participando de maneira ativa em sua comunidade.

O letramento digital é uma questão de inclusão social. Saber lidar com as funções operacionais do computador, sua interface, dominar as diferentes linguagens, os gêneros textuais que surgem nas redes sociais passou a ser essencial para qualquer cidadão que pretenda participar da sociedade ativamente, utilizando os recursos tecnológicos com sabedoria; isso significa dizer que se tornam indivíduos mais preparados para tomar decisões e colaborar positivamente nos setores sociais. O mundo globalizado demanda essa atitude de seus agentes sociais, entretanto, o indivíduo precisa ter senso crítico ao se deparar com as informações compartilhadas na rede. É exatamente nesse momento em que entra o papel da escola.

Observa-se que a grande maioria dos alunos está tecnologicamente conectada e tem se comunicado cada vez mais por meio digital. Os professores e a escola precisam se adequar a essa realidade virtual e trazer para dentro de suas salas práticas pedagógicas que preparem esses alunos para um mercado de trabalho excludente. Buscar a aprendizagem individual ou em grupos é a tendência nesse novo panorama mundial que exige um cidadão com competência digital e iniciativa para aprender. A competência digital e aprender a aprender tornam-se aspectos relevantes na área educacional no mundo contemporâneo.

Parece ser inegável a importante contribuição do trabalho pedagógico em grupos mediado por computador - grupos de aprendizagem *on-line* - para o processo de aprendizagem eficaz e produtivo. Apesar de conflituoso e turbulento, elementos frequentemente encontrados e característicos das relações em um grupo, esse tipo de intervenção pedagógica promove a negociação entre os integrantes, propicia a reflexão sobre experiências mútuas, torna os aprendizes mais autônomos, e, como resultado, contempla a construção do conhecimento de forma colaborativa.

REFERÊNCIAS

ANGELIM, Regina Célia C.; SILVA, Edila Vianna. Variação, Gênero textual e Ensino. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida; GAVAZZI, Sigrid Castro (orgs.). *Da língua ao Discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2007, p.161-172.

AZEREDO, J.C. A Quem Cabe Ensinar a Leitura e a Escrita? In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida; GAVAZZI, Sigrid Castro (orgs.). *Da língua ao Discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2007, p.30-42.

BRAGA, J. C. F. *Comunidades autônomas de aprendizagem online na perspectiva da complexidade*. 2007. 207 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 25 abr.2014.

BRASIL, Secretaria de Educação fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. SEF, Brasília: MEC/SEF, 1998. 120p. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 25 abr 2014. 2014.

BUZATO, Marcelo E. K. *Letramentos Digitais e Formação de Professores*. IEL / UNICAMP. Disponível em: <<http://www.unilago.com.br/arquivosdst/24983MarceloBuzato%20-%20letramento%20digital%20e%20formacao%20de%20profs%20@.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

COSCARELLI, Carla Viana. Linkando as ideias dos textos. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (orgs.). *Letramentos na Web: Gêneros, Interação e Ensino*. Fortaleza: Edições UFC, 2009, p. 13-20.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Retextualização dos gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2007.

EUROPA SUMMARIES OF EU LEGISLATION. *Key Competences for Lifelong Learning*. Disponível em: <http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm>. Acesso em 25 abr. 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento Digital e Formação de Professores. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.26 n.03, 2010, p.335-352.

LIMA, S.C; LIMA-NETO, V. Panorama das Pesquisas sobre Letramento Digital no Brasil: principais tendências. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (orgs.). *Letramentos na Web: Gêneros, Interação e Ensino*. Fortaleza: Edições UFC, 2009, p. 47-57.

LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1)

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002, p. 19-36.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: BEZZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002, p.194-207.

PAIVA, V. L. M. de O. *Autonomy and complexity*. Inédito. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/autoplex.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

_____. *O outro na aprendizagem de línguas*. 2008. Disponível em <www.veramenezes.com>. Acesso em: 20 jun. 2014.

PENTEADO, Maria Aparecida. *Desvelando O Universo Das Histórias Em Quadrinhos: Uma proposta De Ação*. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1167-4.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2014.

BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental língua estrangeira /Secretaria de Educação Fundamental. . Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p.

PRENKY, Marc. *Digital Game-Based Learning*. St. Paul: Paragon House, 2007.

_____. *Don't Bother Me, Mom - I'm Learning*. St. Paul: Paragon House, 2006.

RAMIREZ, Vera R. R. Cognição Social e Teoria do Apego: Possíveis Articulações. In: *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2003, 16(2), pp. 403-410. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/prc/v16n2/a20v16n2.pdf>. Acesso em: 21 de jun. 2014.

RAMOS, Paulo. Histórias Em Quadrinhos: Um Novo Objeto De Estudos. In: *Estudos Linguísticos* XXXV, p. 1574-1583, 2006. Disponível em: www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/..._estudos.../563pdf. Acesso em: 20 jun. 2014.

RAMOS, Paulo. *O Uso Dos Quadrinhos Em Aulas De Língua Portuguesa*. 2004. Disponível em: < http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais15/sem06/paularamos.htm>. Acesso em: 20 de jun. 2014.

SILVA, Luciana de Oliveira. *Estágio Supervisionado com Uso de Ambientes Virtuais: Possibilidades Colaborativas*. 2013. 192fls. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte.

SOARES, Magda. *Novas práticas de Leitura e escrita: letramento na cibercultura*. Educ. Soc. Vol. 23 no. 81 Campinas Dec.2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

VERGUEIRO, Waldomiro. Dr. Ismar de Oliveira Soares *Waldomiro Vergueiro e as interfaces da Comunicação / Educação*. Autoras: Luci Ferraz de Mello; Maria Izabel Leão 13/07/2010 -. Disponível em: <www.slideshare.net/Fenixbel/waldomiro-vergueiro>. Acesso em: 20 de jun. 2014.

WIKIPÉDIA. *Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas*. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Quadro_Europeu_Comum_de_Refer%C3%A2ncia_para_L%C3%ADnguas>. Acesso em: 12 mai. 2014.

XAVIER, A.C. *Letramento Digital e Ensino*. UFPE. Disponível em: <www.ufpe.br/nehete/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2014.

_____. *Letramento Digital e Ensino*. In: SANTOS, C.F.; MENDONÇA, M (Org.) *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p 133-148.

ANEXO A

afraid. When the clock was silent, they took their hands from their faces and they laughed. Then the musicians started playing again. The dancers danced. Everyone ate and drank. They forgot about the clock until the next hour.

Prince Prospero was pleased. This was his finest masque. He thought of nothing but the masque. The courtiers enjoyed themselves. Their only thoughts were about the food, drink, music and dancing.

The masque had started in the afternoon. The courtiers did not worry about the clock at first. The bell rang once. It rang twice. It rang three times. The courtiers stopped for only a few moments as the bell rang. Then the masque continued.

The guests walked from room to room. When night came, fires were lit behind the great windows. Light shone through the glass. The light was the color of each of the windows—blue, purple, green, orange, white and violet.

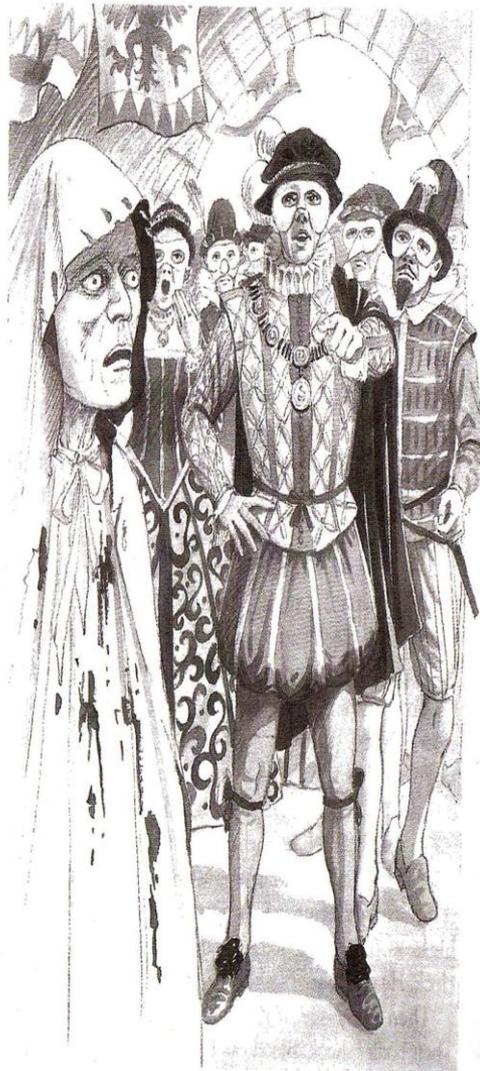
But one room was empty. No one wanted to enter the seventh room. This room had red light coming through its window. And it had the great clock.

The bell of the clock rang ten times. Everyone stopped. Then they ate, danced and drank again. Eleven o'clock came. The courtiers stopped for a longer time. But soon they were enjoying themselves once more. Finally, the bell rang twelve times. The courtiers stopped and waited. They all listened as the bell rang twelve times. Midnight.

Suddenly they saw a stranger. No one had seen this stranger's mask before. Who was this person? No one could enter or leave the castle. How had the stranger entered?

The stranger wore a long white gown. He wore the clothes of a dead man in a tomb. His mask was terrible and frightening. He had the face of a dead man. There was

blood on the mask. And there was blood on the stranger's clothes.



Prince Prospero was not pleased. He did not want to remember the Red Death. Who had come wearing a mask that reminded them of the Red Death?

"Take him!" shouted the prince. "Kill him!"

Several men moved toward the stranger. The stranger looked at the men. They stopped walking. Was there a mask on the stranger's face? Or was the sign of disease on the stranger's face? The men were afraid.

"Take him!" shouted the prince again. "Kill him!"

But no one touched the stranger. Everyone moved away from him. The prince was angry.

The stranger walked from the blue room into the purple room. Everyone moved away from the stranger with the mask of the Red Death. Everyone was afraid.

Prince Prospero followed the stranger from the blue room to the purple room. He followed him from the green room to the orange room. He followed the stranger from the white room to the violet room.

There was only one more room. The stranger stood in the black room. He stood in front of the great clock. The hands of the clock had stopped at midnight. The bell was never going to ring again. The red light from the window fell on the stranger and the clock. The red light was the color of blood.

Prince Prospero pulled a knife from his belt. He went into the black room. He was going to kill the stranger.

The red light fell on the stranger, and he turned toward Prince Prospero. The stranger was not wearing a mask!

Prince Prospero cried out in pain. The knife fell from his hand. The prince fell onto the ground in front of the clock. He was dead.

Then every one of the courtiers fell onto the floor. Their bodies shook. Blood came from their ears, their eyes

and their noses. The floor became red with blood. They cried in fear as they died.

Prince Prospero no longer ruled in the castle. The castle had a new master. Red Death was the ruler now.

ANEXO B

speaking. Dorian had never met anyone like Harry before.

Harry did not speak again for a few minutes. He touched his small, pointed beard and he watched Dorian. Harry knew Dorian was thinking about the things he had said.

Basil continued painting. He had not listened to Harry talking.

Suddenly Dorian spoke. 'Basil, I'm tired of standing here,' he said. 'I'm too hot. I want to go out into the garden.'

'Oh, Dorian, I'm sorry,' replied Basil. 'When I am painting, I think of nothing else. Yes, you can go into the garden. Harry, you go with Dorian. I'll go on painting.'

Harry and Dorian went out into the garden. Dorian was thinking about the things Harry had said.

'Come and sit under the laurel tree,' said Harry. 'You must not get burned by the sun.'

So they sat on the long wooden seat. Dorian looked at the man who was sitting beside him. Harry was much older and cleverer than he was.

'Why mustn't I get sunburnt?' Dorian asked.

'Your skin is pale. You mustn't get sunburnt, because you must take care of your beauty,' said Harry. 'You are young and you are beautiful. And youth is very valuable.'

Dorian looked at Harry's long white hands and listened to Harry's beautiful, slow voice.

'One day you will be old,' said Harry. 'Your face will be wrinkled. You will be old and wrinkled and ugly. You will not be young, so you will not be beautiful any more. And it will be too late to do anything interesting and exciting.'

'So, Mr Gray, you must enjoy life while you are young and beautiful. You must do everything you want to do. You must find out about life and people. You must not worry about what other people think.'

3

The Picture of Dorian Gray

Suddenly they heard Basil's voice. He sounded happy. 'I'm waiting,' he called. 'Come back into the studio, so I can continue painting. I'm painting very well today.'

Dorian stood without speaking while Basil painted. Harry sat in the armchair. The room was very quiet. The curtains moved gently and there was the sweet smell of flowers.

After a quarter of an hour, Basil stopped painting. He looked at Dorian for a long time. Then, for a long time, he looked at the picture.

'It is finished at last,' he cried. Then he picked up a paintbrush. He wrote his name in large red letters at the bottom of the picture.

Harry walked across the studio to look at the picture. It was a wonderful painting and it looked exactly like Dorian.

'Congratulations, Basil,' said Harry. 'It is the best portrait I have ever seen. Dorian, come and look at yourself.'

Dorian stood in front of the painting and looked at it. At first, he was pleased. He smiled at the painting. He smiled because he saw that he was a beautiful young man.

Then Dorian stopped smiling. Suddenly he remembered what Harry had said in the garden. Dorian Gray was young and beautiful now, but soon he would be old and wrinkled and ugly. He would not have blond hair or bright blue eyes. No one would want to look at him then.

Silently, Dorian stood in front of his picture.

Basil did not understand why the young man was silent. Basil was confused. 'Don't you like the picture?' he asked.

'Of course he likes it,' said Harry. 'It is a wonderful painting.'

ANEXO C

skis, snowboards. And on the upper floor, there's a good café. A lot of people go to the café in the evenings, when the ski slopes close. You can eat and drink there, and there's music too. Sometimes there's a singer. It's easy to meet people there. It's easy to make new friends."

"Excellent!" Pacey said. "Maybe I'll meet some girls there. That will be wonderful!" They turned off the lights in the living room and they went upstairs.

"Goodnight, Jen," Pacey called.

"Goodnight," Jen replied, as she closed the door of her room.

A few minutes later, Jen had taken her clothes from her bag. She was going to put them in a big closet that was in the corner of the room. But when she opened the closet door, she had a surprise. There were lots of clothes in there. They were women's clothes. But they weren't her mother's clothes. They were much smaller than the clothes that her mother wore. Jen looked at them carefully. There were short skirts. There were robes made of lace.

"These are the clothes that a woman wears when she wants to make a man's heart beat faster!" she thought. "But which woman wears them here? And which man's heart beats faster? And who brought the honesty game here—the 'Tell the Truth' game?"

Jen was worried when she got into bed that night. She lay awake for a long time. Then, at last, she slept.

The next morning, everybody was feeling happier. It was a fine day. There was thick snow on the mountain. Everybody was dressed in warm clothes. They ate their breakfast quickly, then they walked to the ski lodge. Pacey carried his snowboard and Jen carried her skis.

9

Good News

Dawson had finished packing his bag. His arm still hurt, but it wasn't so painful now. He heard someone knock on the door of his bedroom.

The door opened and Joey came into the room.

"Hi," she said. She smiled at him. "I want to tell you something, Dawson. Being in that race was a very stupid thing to do! You frightened me. Now I want to tell you something else. My dates with Chad and Jean-Pierre taught me something. You aren't like them and I'm very happy about that. You're a really fine person, Dawson." She smiled again. "And I loved kissing you last night," she said.

"Will you be my girlfriend again, Joey?" Dawson asked.

"No," the girl replied. "I don't want that. I need time alone. I need to think about my life. But I do care about you a lot—I want you to know that. We need to make our friendship stronger."

She left the room. Dawson sat down on the bed.

"Will she change her mind one day?" he asked himself. "I'll always love her."

Jen was in the living room. She was waiting for the others to bring their bags downstairs.

The phone rang, and she answered it. It was her mother calling.

Suddenly, Jen felt frightened. Had her mother called to give her some bad news?

"Mom, where are you?" Jen asked her.

"I'm in England, with your father," Mrs Lindley replied. "We're staying in London. Is everything OK at the cabin?"

"Yes, we've had a great vacation," Jen said. "Are you OK?"

"Yes, I'm fine. Your father is fine too," her mother told her. "You were lucky this weekend, Jen. The Martins are usually at the cabin on weekends this winter."

"The Martins? Who are the Martins?" Jen asked.

"Didn't your father tell you about Mr and Mrs Martin?" Mrs Lindley replied. "They're friends of ours. They got married in the summer. They're renting the cabin from us for part of the year. They want to be alone together. Didn't they leave some of their things there?"

"Oh, yes, I did see some clothes," Jen said. "There were some cook books too. They weren't yours—I knew that. Well, it's good to hear from you, Mom. I'm happy that you're happy."

When she put the phone down, Jen laughed. All her worries had gone. She had been wrong about her father.

"I was so wrong!" she said to herself. "And I'm so happy!"

A minute later, the four friends were ready to put their bags in the car. As they walked to the front door of the cabin, they saw an envelope on the floor. Someone had pushed it under the door. Pacey's name was written on the envelope.

Pacey opened it and read the letter that was inside.

