

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Mestrado Profissional em Educação e Docência

Carlos Alexandre Rodrigues de Oliveira

**PRÁTICAS DOCENTES MEDIADAS PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS
EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO
NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE MINAS GERAIS**

Belo Horizonte

2016

Carlos Alexandre Rodrigues de Oliveira

**PRÁTICAS DOCENTES MEDIADAS PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS
EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO
NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, Mestrado Profissional em Educação e Docência – PROMESTRE, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação e Docência.

Área de concentração: Ensino e Aprendizagem

Linha de Pesquisa: Educação Tecnológica e Sociedade

Orientadora: Profa. Dra. Suzana dos Santos Gomes

Belo Horizonte

2016

O48p

T

Oliveira, Carlos Alexandre Rodrigues de, 1979-
Práticas docentes mediadas pelas tecnologias digitais em aulas de língua portuguesa do ensino médio na rede pública estadual de Minas Gerais / Carlos Alexandre Rodrigues de Oliveira. - Belo Horizonte, 2016.
136 f., enc, il., color.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

Orientadora: Suzana dos Santos Gomes.

Bibliografia: f. 93-101.

Apêndices: f. 102-136.

1. Educação -- Teses. 2. Tecnologia educacional -- Teses. 3. Língua portuguesa (Ensino Médio) -- Estudo e ensino -- Teses. 4. Inovações educacionais -- Teses. 5. Professores -- Formação -- Teses. 6. Linguagem e educação -- Teses. 7. Língua portuguesa (Ensino Médio) -- Metodos de ensino -- Teses. 8. Leitura -- Teses. 9. Escrita -- Teses.

I. Título. II. Gomes, Suzana dos Santos. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.358



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

UFMG

FOLHA DE APROVAÇÃO

PRÁTICAS DOCENTES MEDIADAS PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE MINAS GERAIS

CARLOS ALEXANDRE RODRIGUES DE OLIVEIRA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 11 de fevereiro de 2016, pela banca constituída pelos membros:


Prof.ª Dra. Suzana dos Santos Gomes - Orientadora
UFMG


Prof. Simão Pedro Pinto Marinho
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais


Prof.ª Gláucia Maria dos Santos Jorge
UFOP

Belo Horizonte, 11 de fevereiro de 2016.

À minha mãe (*in memoriam*)
(cedo ou tarde ainda vamos nos encontrar)

AGRADECIMENTOS

Aos Santos e aos Espíritos de Luz que me protegem e que permitiram alcançar mais um de meus objetivos.

Em especial, ao meu Pai, que me proporciona confiança e coragem de buscar a realização dos meus sonhos.

Aos meus irmãos, que, mesmo distantes dos meus projetos, estão torcendo pelo meu sucesso.

Ao Júnior (Ju), pelo companheirismo de sempre.

Aos meus familiares e amigos, pelo apoio e compreensão durante todo o período do curso, sabendo compreender minha ausência com paciência e tolerância.

À professora Dra. Suzana dos Santos Gomes, pela compreensão, dedicação e disposição nas orientações deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência, que compartilharam seus conhecimentos, influenciando substancialmente este trabalho, pelo incentivo, pela colaboração e compreensão.

À professora Dra. Carla Viana Coscarelli (FALE/UFMG), pela orientação quando decidi pesquisar “linguagem, educação e tecnologia”, pela amizade e, sobretudo, pela sensibilidade com que me compreendeu e me ajudou nos momentos difíceis.

Aos amigos que construí neste curso, em especial aos integrantes da minha linha de pesquisa (turma de 2014), que estiveram sempre presentes e contribuíram para o crescimento da minha aprendizagem por meio da interação, espontaneidade, amizade e solidariedade, no momento mais doloroso da minha vida.

Enfim, agradeço a mim mesmo por conseguir concluir mais um de meus projetos, com a coragem e a garra que tive em toda esta caminhada.

*O mundo e a vida nada mais são do que uma grande teia de relações e conexões,
e o ser humano um fio particular dessa teia.*
(MORAES, 1997)

RESUMO

Este estudo tem como objetivo investigar o uso pedagógico das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) nas práticas docentes de Língua Portuguesa, no Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais (RPEEMG). A inserção das TDIC nas práticas docentes tem sido um trabalho ainda em construção por meio dos saberes tecnológicos adquiridos pelos profissionais da educação, no sentido de constituir-se como suporte estruturante na qualidade do processo de ensino e aprendizagem, no que diz respeito às práticas de leitura e escrita mediadas pelo uso pedagógico das tecnologias em sala de aula. Trata-se ainda de uma pesquisa que estimula os estudos no campo da linguagem, mediados pelo uso de ferramentas tecnológicas da cultura digital para ampliar os saberes, de modo que os alunos possam lidar com os discursos que são produzidos e circulados nessa cultura. Pautando-se no paradigma de aprender a aprender e aprender a fazer, no contexto das tecnologias digitais em aulas de Língua Portuguesa, optou-se, em termos metodológicos, por uma abordagem sócio-histórica cultural como orientadora da pesquisa qualitativa, que prevê a utilização de um levantamento bibliográfico, documental e de campo. A fundamentação teórica advém das contribuições de autores que discutem as perspectivas enunciativas da linguagem (BAKHTIN, 1999/2003; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), letramento (SOARES, 2006; KLEIMAN, 2002), letramento digital (COSCARELLI; RIBEIRO, 2007; RIBEIRO, 2009), multiletramentos (ROJO, 2009; ROJO; MOURA, 2012), leitura (GOMES, 2012; CAFIERO, 2010; 2014) e escrita (XAVIER, 2002; 2005; MARCUSCHI, 2001). Os resultados atestam que, no decorrer do processo de ensino e aprendizagem construído com a professora observada, há uma necessidade de se desenvolver e/ou refinar as competências e as habilidades dos professores no uso de TDIC na educação. Constatou-se, com base nos dados examinados, que a professora de Língua Portuguesa pesquisada revelou empenho em articular seu saber docente às estratégias metodológicas e práticas que a levam a construir um saber integrado e que a habilite a utilizar, de forma crítica, as TDIC para o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa. Tal resultado não nos permite formular uma generalização sobre o desempenho do professor de Língua Portuguesa frente à cultura digital. No entanto, sabe-se que ainda há grandes desafios a se enfrentar no que diz respeito à formação profissional do professor, relativamente ao uso de ferramentas tecnológicas na construção das práticas docentes.

Palavras-chaves: Letramento digital. Multiletramentos. TDIC. Práticas docentes. Leitura e escrita.

ABSTRACT

This study aims to investigate the pedagogical use of digital information and communication technologies (ICDT) in teaching practices of Portuguese Language in the High School of State Public Network of Minas Gerais Teaching (RPEEMG). The insertion of ICDT in teaching practices has been a work in construction through the technological knowledge acquired by the teachers, in order to establish itself as a structural support on the quality of teaching and learning, with regard to the practices of reading and writing mediated pedagogical use of technology in the classroom. It is still a research that encourages studies in the field of language, mediated by the use of technological tools of digital culture, to expand knowledge, so, that students can handle the speeches that are produced and circulated in this culture. Basing on the paradigm of learning to learn and learning to do, in the context of digital technologies in Portuguese classes, it was decided, in methodological terms, by a socio-historical approach cultural as supervisor of qualitative research, which involves the use of a bibliographical, documentary and of the field. The theoretical foundation comes from the contributions of authors who discuss the enunciate perspective of language (BAKHTIN, 1999/2003; DOLZ & SCHNEUWLY, 2004), literacy (SOARES, 2006 & KLEIMAN, 2002), digital literacy (COSCARELLI & RIBEIRO, 2007; RIBEIRO, 2009), multiliteracies (ROJO, 2009; ROJO & MOURA, 2012), reading (GOMES, 2012; CAFIERO, 2010/2014) and writing (XAVIER, 2002/2005; MARCUSCHI, 2001). The results shows that, in the process of teaching and learning built with the teacher observed, there is a need to develop and/or refine skills and teachers skills in using ICDT in education. It was found, based on the scanned data, the teacher of Portuguese Language searched it effort to articulate their teaching knowledge with the methodological strategies and practices that lead to the construction of knowledge and integrated to enable it to use in a critical way, the ICDT for teaching and learning the Portuguese language. This result does not allow us to formulate a generalization about teacher performance of Portuguese Language across the digital culture. However, it is known that, still, there are major challenges to face with regard to the professional training of teachers in relation to use technological tools in the construction of teaching practices.

Keywords: Digital literacy. Multiliteracies. ICDT. Teachers practices. Reading and writing.

LISTA DE FOTOS

Foto 1 - Momento de interação I.....	75
Foto 2 - Momento de interação II.....	75
Foto 3 - Atividade de produção textual em sala de aula.....	76
Foto 4 - Atividade de produção textual em sala de aula.....	76
Foto 5 - Alunos buscando informações na <i>Internet</i> com acompanhamento da professora.....	84
Foto 6 - Leitura na tela.....	85
Foto 7 - Alunos fazendo uma <i>selfie</i> na escola.....	88
Foto 8 - Trabalho colaborativo no tratamento da imagem.....	89
Foto 9 - Escrita na tela I.....	90
Foto 10 - Escrita na tela II.....	90
Foto 11 - Escrita na tela III.....	92
Foto 12 - Correção da atividade na tela I.....	93
Foto 13 - Correção da atividade na tela II.....	93
Foto 14 - Correção da atividade na tela III.....	94
Foto 15 - Atividade postada na rede social da professora.....	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEAD	Centro de Educação Aberta e a Distância
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
FALE	Faculdade de Letras
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MINIMAX	Mínimo Esforço para o Máximo de Expressão
PACTO	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PCNEM	Referenciais Curriculares do Ensino Médio
RPEEMG	Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 O entrelaçamento das tecnologias no processo de pesquisa.....	14
1.2 Delimitação do problema	16
1.3 Contextualização do estudo.....	16
1.3.1 Uma nova proposta de ensino: possibilidades	18
1.4 Abordagem teórico-metodológica	19
1.5 Referencial teórico.....	22
1.5.1 Nas ondas da sociedade do conhecimento.....	22
2 TECNOLOGIA E ENSINO: EVOLUÇÃO E INOVAÇÕES CONTEMPORÂNEAS	27
2.1 A tecnologia renovando os espaços de aprendizagem.....	28
2.2 Aprimorando o processo de ensino e aprendizagem.....	29
2.3 As tecnologias digitais de informação e comunicação na formação do professor	32
2.4 Sociedade da informação: possibilidades e avanços.....	32
2.4.1 A escola e as tecnologias digitais: um diálogo significativo	33
2.4.2 As tecnologias digitais e seus recursos para a educação	35
3 LETRAMENTO(S): UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MEDIADAS PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS	39
3.1 Como conceituar o letramento digital?	39
3.1.1 O letramento incorporado à tecnologia digital.....	42
3.2 O letramento digital no espaço escolar: possibilidades	44
3.3 Professores letrados digitalmente: procedimentos e deveres na formação docente	46
3.4 (Multi)letramentos: concepções sociais e escolares	47
3.5 Compreensão e valorização da leitura no mundo virtual	49
3.5.1 O que é ser letrado na cultura digital?	50
3.5.2 Referência de análise para o letramento digital: possibilidades para o planejamento do trabalho pedagógico	52
3.6 Apropriação do sistema oral e escrito por meio do desenvolvimento da linguagem	53
3.6.1 Perspectivas enunciativas da linguagem.....	54
4 CONECTANDO TEORIAS E DADOS: FUNDAMENTOS E OBSERVAÇÕES.....	58
4.1 O local da pesquisa	58
4.2 Os sujeitos da pesquisa.....	59
4.2.1 Caracterização dos sujeitos.....	60

4.2.1.1 A professora	60
4.2.1.2 Os alunos.....	61
4.3 Procedimentos de coleta de dados	63
4.3.1 Instrumento da pesquisa: a aplicação dos questionários	63
4.3.1.1 Sobre os dados dos questionários	63
4.3.2 Instrumentos da pesquisa: o diário de campo	66
4.3.2.1 Atividade em sala de aula I: contexto da pesquisa	66
4.3.2.2 Atividade em sala de aula II: uma proposta de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita a ser analisada no contexto das tecnologias digitais	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICES	103

INTRODUÇÃO

*Sem a curiosidade que me move, que me inquieta,
que me insere na busca, não aprendo nem ensino.*
(Paulo Freire)

Este estudo apresenta uma perspectiva distinta e complementar que se desenvolve a partir de uma proposta de pesquisa sobre práticas docentes mediadas pelas tecnologias digitais, em aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio na Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais (RPEEMG). Além disso, aborda o impacto das tecnologias digitais, identificando as contribuições alcançadas, no decorrer deste estudo, para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

No contexto das mídias e da sociedade pós-moderna em que vivemos, observa-se uma constante mudança adaptativa aos impactos sociais que adentram nossas vidas. A esse respeito, Thompson (2011) destaca a Teoria Social, criada para analisar o impacto social dos meios de comunicação na sociedade. Para o autor, a produção e a interação de conhecimentos e de conteúdo simbólico fazem parte da sociedade desde tempos remotos. Claro que a necessidade do ser humano de se comunicar sempre existiu, e isso não é novidade. Nas civilizações primitivas, as formas de comunicação poderiam ser tanto orais quanto por demonstrações simbólicas. Evidentemente, a palavra desempenhava papel fundamental nessa época, pois a comunicação era restrita, visto que o conhecimento e a difusão de informações eram limitados, em termos geográficos, sendo a interação face a face predominante entre as pessoas.

Com esse pensar, a sociedade já começava a sentir as transformações no modo de se comunicar, a partir do desenvolvimento dos meios de comunicação. A análise central do texto “Comunicação e Contexto Social”, de Thompson, é justamente essa: como a mídia modificou a interação dos indivíduos? Qual é o papel da mídia na formação das sociedades modernas? Quais são os principais impactos sociais e consequências que os meios de comunicação trouxeram para a sociedade?

Nessa perspectiva, Thompson (2011) distingue três formas de interação: a face a face (que seria a forma tradicional de os indivíduos interagirem), a mediada (ou seja, as pessoas conseguem se comunicar por um meio de comunicação, por exemplo, o telefone) e a quase mediada, isto é, os indivíduos apenas recebem as informações dos meios massivos – como livros, televisão e rádio –, não tendo como interagir. É como se os meios tivessem apenas uma direção e fossem desprovidos de reciprocidade. De acordo com o autor, a relação entre o

espaço e o tempo também sofre mudanças, devido à possibilidade de distanciamento. Isso significa que a informação não é mais limitada como anteriormente, pois qualquer evento ou notícia pode ser gravado e exibido para quem está longe de determinado lugar em que os fatos acontecem.

Refletindo um pouco sobre tal perspectiva, observa-se que a educação, no século XXI, muito além de transmitir informações, tem por desafio formar cidadãos que saibam transformar essas informações em conhecimentos, que saibam usar esses conhecimentos em benefício próprio e de sua comunidade. A escola, que ao longo dos tempos se distanciou da vida cotidiana, busca hoje diminuir essas distâncias, e é nesse sentido que o uso das tecnologias digitais na educação vem a contribuir, preenchendo a lacuna formada entre sociedade e escola, desenvolvendo competências e habilidades – capacidades de síntese, de raciocínio, de verbalização de ideias, etc. – que propiciem às comunidades escolares condições de realizar um projeto de vida e de sociedade moderna e melhor. Para tanto, Thompson (2011) ressalta que todas as formas de comunicação implicam certo grau de distanciamento espaço-temporal, certo grau de deslocamento no tempo e no espaço. Mas a extensão desse deslocamento varia grandemente, dependendo das circunstâncias de comunicação e do tipo de meio técnico empregado.

Ao pensar no dia a dia da escola, observam-se as práticas de compreensão de textos realizadas atualmente em grande parte das aulas de Língua Portuguesa, e é possível notar a distância que ainda existe entre essas práticas e as teorias linguísticas, principalmente em relação aos avanços tecnológicos já alcançados pela sociedade. São muitos os professores de Ensino Médio que ainda nem tiveram contato com as concepções oriundas das tecnologias no ensino; e, mesmo aqueles que já foram iniciados, em suas escolas de formação ou em cursos de formação continuada, têm dificuldade de transformar em prática o que aprenderam na teoria. Uma consequência disso é que os livros didáticos e textos científicos (tecnologias convencionais), material no qual a maioria dos professores se apoia, acabam por ocupar mais espaço do que deveriam e estabelecer não só as bases teóricas como também as metodológicas do trabalho docente, com a compreensão de textos em sala de aula.

Nos estudos linguísticos, parece ser lugar-comum a ideia de que a atualidade, considerada em sua dimensão empírica, é a matéria-prima de elaboração das informações que não mais habitam um local físico ou mesmo fixo: não estão mais nos livros, nas bibliotecas,

na memória das pessoas. A morada do saber é agora uma região virtual, “abstrata”, situada nas redes digitais, nas infovias da *net*¹.

1.1 O entrelaçamento das tecnologias no processo de pesquisa

Vivemos em uma sociedade em transformação revolucionária – a microeletrônica, a microbiologia e a revolução energética –, o que traz mudanças nas relações sociais. O progresso técnico, proporcionado especialmente pela microeletrônica e o sistema de satélites, traz nova configuração ao planeta, criando a “máquina universo” (LÉVY, 1999) e provocando consequências econômicas, políticas, sociais e culturais, tais como a globalização econômica, a mundialização do consumo cultural, o modelo político neoliberal, o nascimento de novas identidades sociais, bem como a crescente exclusão social, dando surgimento a uma sociedade virtual que tende a se conectar à sociedade real. Para Lemos (2002), essa transformação revolucionária é chamada de “sociedade da informação”. Para Levy (1999), é a Era da “cibercultura”².

Em contrapartida, a prática pedagógica na sociedade do conhecimento traz aos educadores um desafio, que é o de saber se apropriar das tecnologias digitais de ensino para o trabalho em sala de aula com os alunos. Mas como se apropriar das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) para promover processos de aprendizagem? Diante de tal questionamento, o ensino mediado pelas tecnologias digitais foi agregado ao estudo em questão, constituindo o eixo articulador do processo formativo proposto no desenrolar da pesquisa.

Nesse cenário, mais que saber utilizar os recursos tecnológicos, é necessário que o professor saiba qual é o contexto em que está inserido, como selecionar e priorizar as informações disponíveis nas diversas mídias, de acordo com a necessidade. Além disso, é importante que ele seja usuário letrado das tecnologias, principalmente aquelas que pretende usar em sala de aula. Ou seja, a partir do momento em que o professor passa a conhecer as tecnologias e suas especificidades, ele verá sentido em usá-las em suas práticas docentes e, ainda, estimulará a troca de saberes tecnológicos entre seus alunos.

Diante disso, a motivação que me levou a realizar este trabalho, como pesquisador, está em minha trajetória profissional, levando-se em conta as condições, situações e

1 Via de comunicação entre computadores utilizada para a troca de informações. [grifo nosso]

2 Segundo Lévy (1999, p. 17), cibercultura designa “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

contingências que envolveram o desenvolvimento dos meus trabalhos e pesquisas na área de Língua Portuguesa com inserção das TDIC e em torno do processo de ensino e aprendizagem correlacionado à temática abordada.

Para efeito de conhecimento e em relação ao estudo realizado, sou graduado em Letras – licenciatura plena – com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas. Logo que entrei na faculdade, já era professor substituto em uma escola da RPEEMG, onde lecionava a disciplina de Língua Portuguesa. Após concluir a graduação, ingressei no curso de especialização em Língua Portuguesa: Ensino de Leitura e Produção de Textos, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (FALE/UFMG). Além disso, sou especialista em Mídias na Educação pelo Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Ouro Preto (CEAD/UFOP).

Iniciei minha trajetória no campo da pesquisa a partir da elaboração e da aplicação de um projeto intitulado “CelulArte: possibilidade literária em rede” (OLIVEIRA, 2008), na escola de Ensino Médio em que atuava, com a proposta de levar o celular para dentro da sala de aula, além de fazer com que ele pudesse ser um suporte para as práticas de leitura e escrita da cultura digital, isto é, a tela do celular seria, naquele momento, nosso foco de pesquisa, estudado a partir de leitura e escrita coletiva na tela e na formação de uma comunicação em rede. Esse projeto trouxe resultados positivos em relação ao prazer de ler e escrever dos alunos que não tinham o hábito de tais práticas, além de atraí-los para as aulas de Língua Portuguesa. A partir daí, comecei a me indagar sobre as possibilidades de se usar as tecnologias digitais em sala de aula. Porém, era necessário, além disso, pensar na formação continuada de professores para lidar com tais propostas no contexto da escola.

O interesse por essa temática surgiu pela crescente presença das tecnologias digitais no dia a dia dos adolescentes e da sociedade em geral. É importante, como adverte Paulo Freire (1996), que estabeleçamos uma postura criticamente curiosa sobre estas, até porque, como alerta Ramal (2002, p. 14), “os suportes digitais, as redes, os hipertextos são, a partir de agora, as tecnologias intelectuais que a humanidade passará a utilizar para aprender, gerar informação, ler, interpretar a realidade e transformá-la”.

Com isso, a relevância desse tipo de pesquisa advém da importância de compreendermos o desafio não só dos estudos do letramento em sua concepção sócio-histórica e ideológica, como também dos estudos sobre o advento das tecnologias digitais na educação e seus recursos em sala de aula. Sendo assim, a tecnologia, em especial, a tecnologia de rede, permite ampliar e aprofundar as análises do ensino, incluindo nesses estudos outros

parâmetros além daqueles priorizados pela escola. Sua possível aplicação ou inserção no Ensino Médio abre novos caminhos para o processo de produção de conhecimento, possibilitando discussões e pesquisas sob um enfoque metodológico e prático relativamente à sua aplicação, além de torná-lo mais completo e atrativo e de gerar competências e habilidades focadas na empregabilidade.

1.2 Delimitação do problema

Considerando o histórico, a forma, as condições estruturais e o desenvolvimento das práticas docentes de Língua Portuguesa de determinada turma de Ensino Médio em uma escola da RPEEMG, qual tem sido o papel da educação, no sentido de constituir-se como suporte estruturante na mudança da qualidade no processo de ensino e aprendizagem, no que diz respeito às práticas de leitura e escrita mediadas pelas TDIC em sala de aula?

Além dessa questão central, agregam-se outras que complementam o sentido e a natureza deste processo educacional: 1) Que concepção de educação possui o professor de Língua Portuguesa que atua em sala de aula com a inserção das TDIC e como elas influenciam, hoje, o trabalho pedagógico desse professor? 2) Que estruturas organizacionais e políticas foram previstas para o uso pedagógico das TDIC em sala de aula? 3) Que concepção de linguagem e letramento nortearam a proposta político-pedagógica de inserção das TDIC no cotidiano escolar dos alunos de Ensino Médio? E, como os valores linguísticos desses alunos foram considerados e valorizados no que diz respeito às práticas de leitura e escrita da/cultura digital? 4) Qual foi a relação do letramento digital com as práticas de sala de aula, no que diz respeito à leitura e à escrita, e quais conceitos ele opera no processo de ensino e aprendizagem desenvolvido atualmente? e 5) Os multiletramentos e a multimodalidade foram contemplados nas práticas de leitura e escrita?

1.3 Contextualização do estudo

Vivemos hoje na chamada “sociedade da informação” (LEMOS, 2002), em um tempo em que a comunicação mediada por computadores e as questões de linguagem assumem papel fundamental na vida “pós-moderna” ou, como denomina Lévy (1999), na Era da cibercultura.

Essa Era, marcada pelo advento de novas formas midiáticas (computador, *notebook*, microinformática, Internet, celular, *tablet* e outros), acabou por transformar conceitualmente o tempo (agora visto como o da simultaneidade) e o espaço (universo de informações

navegáveis de forma instantânea e reversível) (CASTELLS, 1999), proporcionando ainda uma mudança no suporte de leitura e escrita (tela do computador, tela do celular, tela do *tablet*). Quando nos reportamos às questões da linguagem, observamos que essas modificações, acrescidas: (a) da necessidade de expressão, no mais curto espaço de tempo possível, em ambientes síncronos com vários interlocutores; (b) do processo de (re)oralização (imprimir caráter “falado” ao que compulsoriamente precisa ser escrito); seguido (c) do desejo de, por meio de símbolos, *emoticons* e sinais gráficos, facilitar a interação e criar vínculos afetivos entre os participantes (GUTIERREZ GONZALEZ, 2007) – contribuíram para a ocorrência da chamada lei do “minimax” (mínimo esforço para o máximo de expressão) (OTHERO, 2005), repercutindo na elaboração de enunciados breves e concisos, que valorizam a informação em si, expressos por uma escrita abreviada, cujo aspecto normativo passa a ser de segunda ordem.

Além dessa escrita abreviada, observa-se que o próprio ato de ler acaba por sofrer algumas modificações. Como menciona Almeida (2008), ao mesmo tempo que propiciou ao usuário comum o acesso a uma quantidade inimaginável de informações, a web também ocasionou uma transformação no tipo de leitura realizada: a leitura via web, muitas vezes, apresenta-se mais superficial que a tradicional, que tem como suporte o livro. Silva (2008) também parte desse pressuposto e afirma que, em decorrência das suas características de uso (velocidade, aceleração, credibilidade reduzida, etc.), o mundo da Internet diminui a profundidade de compreensão das informações pelos leitores: a fatura dos textos inseridos nesse ambiente pode, muitas vezes, levar a um estreitamento do raciocínio e do pensamento, por interferência da própria forma de uso (veloz, fugaz, etc.) dessas ferramentas de navegação. Assim, o frenético e desenfreado compasso ditado pela tecnologia vem determinando novas formas de desenvolvimento na sociedade letrada. Ao passo que evoluímos tecnologicamente, sofremos mudanças radicais em todas as esferas, desde a organização do espaço, passando pela economia globalizada, chegando até novos modos de convivência, relacionamento e, principalmente, educação.

Com isso, a tecnologia chegou para contribuir com o sistema educacional, e não para dificultar o que ele já vem propondo por meio das práticas educacionais; em contrapartida, não podemos enxergá-la como salvação para todos os problemas, nem tampouco como agente da mudança do modelo de escola atual. Mas, se bem aplicada, é razão para pensarmos em uma escola em constante transformação tecnológica.

1.3.1 Uma nova proposta de ensino: possibilidades

Pensando em um ensino inovador, nas grandes mudanças tecnológicas e na velocidade com que a informação e a comunicação se propagam nos dias de hoje é que o Conselho Nacional de Educação (CNE) promoveu debates que culminam nas mudanças das diretrizes nacionais para o Ensino Médio brasileiro (BRASIL, 2006). Dois pontos se destacam nas mudanças. Primeiro, o incentivo à pesquisa por parte dos estudantes, que passam a precisar mais dos professores para ajudá-los a buscar o conhecimento, em vez de simplesmente ouvir o conteúdo. Segundo, a maior autonomia das escolas ao formatar a matriz curricular, tanto na forma do conteúdo, quanto no tempo de formação do Ensino Médio. Para tanto, o foco dessa reforma é criar uma identidade para o Ensino Médio, incluindo que não se tenha mais uma divisão por área, como acontecia antigamente, entre os anos 1960 e 1990 (entre Clássico e Científico). Ou seja, a escola, no Brasil, como principal agência de letramento(s), precisa contemplar as quatro dimensões do ensino: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Analisando o foco das novas diretrizes para o Ensino Médio e pensando que o currículo deva contemplar as quatro dimensões propostas, à medida que esses pilares forem realmente debatidos nas escolas, espera-se ter um Ensino Médio mais próximo dos estudantes e uma redução na evasão por parte deles, além do aumento no entusiasmo e na qualidade do ensino.

Já o objetivo do CNE é bem maior do que simplesmente discutir a questão da ampliação e da flexibilização da matriz curricular. O que movimentou o CNE para atualizar as diretrizes nacionais curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2006) foi o fato de vivermos em um mundo de grandes transformações tecnológicas e de grande quantidade de conhecimento gerado pelas comunicações e tecnologias de informação e comunicação. Isso leva a escola a se repensar. Significa que ela está deixando de ser a principal fonte de produção de conhecimento e, como tal, precisa se estruturar para atender aos jovens. Se isso é verdade para a educação, de um modo geral, é muito mais verdade para o Ensino Médio, porque é a fase em que os jovens estão tomando decisões para o futuro, e a escola necessita atender ao projeto de vida desses jovens.

A partir de então, esse novo Ensino Médio pretende corresponder a uma escola universal, em um primeiro momento. Em um segundo momento, há forte concepção de que a boa escola é a que se volta para a formação cidadã e prepara o estudante para o mundo do trabalho – e, com isso, estamos automaticamente dizendo também que não é mais necessário prevalecer a divisão da escola entre a preparação para o vestibular e para o trabalho. O novo Ensino Médio deverá ter essas características mistas, uma nova identidade. E, para ter

identidade, a escola precisará ter flexibilidade para atender às demandas regionais, ao mesmo tempo que é necessário se preparar para o uso das tecnologias. Além disso, é certo que ela não abra mão dos valores, do comportamento ético, da sustentabilidade e da promoção dos direitos humanos.

Diante disso, é fundamental que os estudantes desenvolvam habilidades de leitura, interpretação e produção de textos em diversos gêneros. Portanto, é importante ter foco na criação de procedimentos para o desenvolvimento de leitura crítica e da organização da escrita em formas mais complexas, ampliando as situações de uso da leitura e da escrita, incluindo estudos científicos e literários, obras locais, nacionais e internacionais.

Em suma, as atividades neste campo de conhecimento poderão estar articuladas a outros macrocampos ou, ainda, a outros programas e projetos, tendo em vista as expectativas dos estudantes em relação a sua trajetória de formação.

Sob essa orientação e com relação ao objetivo geral, esta pesquisa propôs investigar o uso pedagógico das tecnologias digitais de informação e comunicação no Ensino Médio na Rede Pública Estadual de Minas Gerais, verificando as contribuições para as práticas de leitura e escrita.

Quanto aos objetivos específicos, a pesquisa buscou: (a) verificar a inserção das tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa em uma turma de Ensino Médio; (b) identificar, por meio dos eventos promovidos no âmbito da disciplina, o processo de letramento digital, por meio da leitura ou da escrita em ambientes virtuais móveis; e (c) identificar e descrever analiticamente como se dá o envolvimento dos alunos nas atividades de leitura e escrita por meio das tecnologias digitais móveis.

1.4 Abordagem teórico-metodológica

O trabalho investigativo no âmbito da pesquisa educacional solicitou empenho e atenção especial, já que aborda uma realidade que o próprio pesquisador vivenciou constantemente, em sua investigação científica. É uma construção artesanal, na qual dados quantitativos e qualitativos são mesclados, tornando-se complementares. Aspectos significativos da realidade são destacados do todo e analisados, em busca de interconexões sistemáticas entre eles, de forma a possibilitar a compreensão da dinâmica das relações sociais e educacionais.

O trabalho de investigação foi realizado em uma abordagem sócio-histórica cultural, com alunos e uma professora de Língua Portuguesa de uma turma de Ensino Médio, em

determinada escola pública estadual mineira, por meio de cenas de sala de aula, apresentando um *corpus* formado por aproximadamente 15 aulas que foram acompanhadas pelo pesquisador durante o processo de pesquisa.

Nessa perspectiva, este estudo tem caráter qualitativo e interpretativo, relativamente à leitura/análise dos dados. Na tentativa de deixar mais claro o que concebemos aqui como uma pesquisa de natureza sócio-histórica, recorreremos a Freitas (2002), que, em seu texto “A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa”, explica-nos que o objeto de tal abordagem aponta que outra forma de fazer ciência, envolvendo a arte da descrição complementada pela explicação, pode ser encontrada na pesquisa qualitativa desenvolvida a partir de uma orientação sócio-histórica. Ressalta, ainda, nessa abordagem, a compreensão dos fenômenos a partir de seu acontecer histórico, no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social. Além disso, a autora afirma que “a pesquisa é vista como uma relação entre sujeitos, portanto, dialógica, na qual o pesquisador é parte integrante do processo investigativo” (FREITAS, 2002, p. 21). Para tanto, essas ideias têm implicações nas características processuais e éticas do fazer pesquisa na área das ciências humanas, que se refletem na relação pesquisador-pesquisado, nos próprios instrumentos utilizados e na análise de dados.

Apoiando-nos nas colaborações de Freitas (2002) e procurando delimitar o recorte da pesquisa, esclarece-se que seu objeto de estudo são cenas de sala de aula, no domínio escolar, cujo objetivo de ensino é a inserção de alunos, do Ensino Médio, em práticas da cultura digital. Em outras palavras, nosso olhar volta-se para as cenas de ensino e aprendizagem com uso de ferramentas tecnológicas da cultura digital, para ampliar os saberes (competências e habilidades), de modo que esses discentes possam lidar com os discursos que são produzidos e circulados nessa cultura.

Se se tomam as cenas de sala de aula, em uma abordagem interacionista e discursiva, como recorte para compreender como se constroem tais saberes, o foco central desta pesquisa incide sobre os agentes (professor e alunos do Ensino Médio de uma escola pública estadual mineira); as ações e os atos construídos no curso da aula; agência (modos, meios e ferramentas para a construção desses saberes) e os propósitos dessas ações, aqui entendidos como ensinar e aprender o objeto em questão.

Sendo assim, a modalidade de pesquisa escolhida proporcionou uma visão global do problema a partir da análise da prática de uma professora de Língua Portuguesa que teve como ponto de convergência o fato de dominar, ou não, os instrumentos tecnológicos utilizados na escola e no dia a dia dos alunos.

Neste sentido, foram propostos como procedimentos metodológicos, direcionados ao propósito desta pesquisa, registrar as cenas de sala de aula durante o exercício da turma investigada, no domínio escolar, por meio de observação, questionários respondidos pelos alunos e a professora da instituição de Ensino Médio pesquisada, registros fotográficos e audiovisuais. Essas cenas, que podem ser consideradas mais do que um registro, ou seja, “são tomadas como narrando fidedignamente o que vemos, essas nos dizem muito menos, nos arremessando a pensar e a narrar quase sem rumo” (GUIMARÃES, 2013, p. 119), trata-se também de imagens selecionadas pelo pesquisador para compor o “ensaio reflexivo” sobre as práticas docentes mediadas pelas TDIC.

Para Guimarães (2013, p. 123), “através da imagem em si mesma outras narrativas se criam e se desprendem do registro daquilo que ‘realmente’ aconteceu naquele instante, naquela aula.” Diante disso, a imagem nos força a pensar que os alunos estão “em cena, em movimento, em criação”, além de fazer da sala de aula “uma porção viva de um mundo móvel, fluido, vibrante, aberto, amplo”, isto é, “uma porção viva e inventiva do mundo” (GUIMARÃES, 2013, p. 123).

A partir de então, todos os procedimentos metodológicos aqui apresentados consideraram as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (COEP - UFMG) como importantes instrumentos que visam à proteção e ao bem-estar dos indivíduos participantes em pesquisas realizadas no âmbito da universidade devido às suas atribuições normativas, deliberativas, consultivas e educativas, na esfera de sua competência. Cabe, então, à universidade estimular a reflexão sobre a ética na pesquisa envolvendo seres humanos, em cumprimento ao disposto na legislação em vigor. Dentre os documentos previstos, destacam-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para diretor, professor e responsáveis, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para os alunos da turma pesquisada e o Termo de Autorização de Uso de Imagem e Depoimentos.

Partindo dos pressupostos mencionados e tendo em vista as questões aqui levantadas, o foco deste estudo incide sobre a inserção e a participação de alunos de uma turma de Ensino Médio, com o propósito de refletir sobre como as TDIC puderam contribuir para o ensino e a aprendizagem nas práticas de leitura e escrita da cultura digital de seu tempo.

Para a construção desta pesquisa, foi feito um levantamento bibliográfico da produção científica sobre os temas relacionados à pesquisa, como tecnologias digitais, letramento, letramento digital, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto, gêneros discursivos, gêneros digitais, ambientes virtuais móveis, leitura e escrita.

1.5 Referencial teórico

Se se aceita que as tecnologias têm (re)organizado as relações sociais atuais, não é impróprio admitir que, com a introdução das TDIC e, principalmente, das tecnologias móveis em sala de aula, novas condutas são necessárias aos professores para que consigam utilizar essas ferramentas de modo que se tornem aliadas ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita. Dessa perspectiva, parece certo e necessário, então, que os professores, além do conhecimento dessas tecnologias, utilizem essas ferramentas como recursos pedagógicos para ensinar e aprender, para desenvolver no educando uma postura crítica (competências e habilidades) frente ao ato de ler e escrever os discursos que são produzidos e circulam no mundo eletrônico. Aqui se apresenta o foco de interesse para o qual se volta esta pesquisa.

1.5.1 Nas ondas da sociedade do conhecimento

Pensando no papel do ensino e do professor, Lévy (1999) defende que o professor da cibercultura deve ser um arquiteto cognitivo e engenheiro do conhecimento; deve ser um profissional que estimule a troca de conhecimentos entre os alunos, que desenvolva estratégias metodológicas que os levem a construir um aprendizado contínuo, de forma autônoma e integrada, e os habilitem, ainda, para a utilização crítica das tecnologias. Essa modificação na postura do professor contribuirá para a reformulação do próprio conceito de educar. Para Ramal (2002), o educar, na cibercultura, envolverá critérios como consistência, motivação, capacidade de articular conhecimentos, de comunicar-se e de estabelecer relações; contribuindo, então, para a preparação do cidadão desta Era: um ser consciente e crítico, apto a aprender sempre, que dialogue com as diferentes culturas e os diversos saberes, sendo capaz, ainda, de trabalhar de forma cooperativa, flexível, empreendedora e criativa.

Além dessa construção de uma nova identidade profissional para a ação de educar, observa-se a grande necessidade de se desenvolver o letramento digital. A esse respeito, Soares (2002, p. 146), refletindo sobre a concepção de letramento nas práticas sociais de leitura e de escrita, define o letramento “como estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que desempenham efetivamente as práticas de leitura e de escrita, e participam de forma competente dos eventos de letramento” e, pensando, ainda, na inserção das tecnologias na vida humana e nas práticas de leitura e de escrita, a autora defende que o letramento na cibercultura conduz a um estado ou condição diferente daquele conduzido

pelas práticas de leitura e de escrita quirográficas e tipográficas, o letramento na cultura do papel.

Ora, dessa perspectiva, se é necessário navegar, é necessário que o professor perceba a necessidade de aprender novos saberes (condição para o exercício da profissão docente), em uma perspectiva crítica, demandada pelas práticas da cultura digital, de reinventar suas competências e desenvolver novas habilidades para sua inserção nessa esfera. Isso certamente implicará a construção de uma nova identidade profissional, fundada na construção de novos conhecimentos que o capacitem para a ação de ensinar. Tem-se aí um desafio inadiável à escola, que é o de descobrir novas maneiras de explorar os recursos da interação/interlocação digital, visando a apontar as diferenças entre as mídias digitais e explicando a finalidade e a utilidade de cada uma. Pode-se dizer que o desafio de hoje é resgatar o destinatário perdido, a motivação para escrever, a consciência da importância do ler para a formação do ser, em virtude das tecnologias digitais voltadas para o ensino da leitura e da escrita. Sendo assim, uma das grandes vantagens das tecnologias atuais é que, para se relacionar, para utilizá-las, o usuário precisará saber ler e escrever.

Tendo em vista esse cenário, este estudo parte do pressuposto de que “o texto deverá ser examinado em relação ao contexto sócio-histórico que o envolve e que, em última instância, lhe atribui sentido” (BARROS, 2000, p. 7), pois, por meio da produção escrita, há o desnudamento do ser humano mediante sua capacidade criadora, possibilitando o florescimento das suas sensibilidades. Nesse processo de construção da linguagem materializada nas formas discursivas, produzidas historicamente e culturalmente, percebe-se a presença de uma transformação humana, portanto, social, extrapolando o âmbito de padrões de interação e de objetividade, exigidas pela instituição de ensino para a elaboração do texto.

Além dessas reformulações, observa-se que é pela leitura que o homem produz conhecimento e expressa sua vontade e seu desejo – via linguagem. A leitura traz a multiplicidade de olhares, abrindo os espaços enclausurados da escola para o mundo exterior. Isso nos faz refletir sobre a importância do hábito de leitura além da sala de aula.

A partir de então, para a construção deste estudo, realizou-se um levantamento bibliográfico da produção científica sobre os temas relacionados à pesquisa, que oferecem uma contribuição para a construção de uma leitura do objeto aqui investigado. Assim, para se compreender os temas e conceitos de cibercultura – suas características, sua essência –, a obra de Pierre Lévy (1999) contribuiu com boa base de conhecimento. Os pressupostos das teorias e os apontamentos tecidos por Soares (2002; 2006), Gomes (2012; 2014), Coscarelli e Ribeiro (2007), Dias e Novais (2009), Dias (2008), Ribeiro (2008; 2009) e Jorge (2012) foram uma

luz sobre os temas de letramento e letramento digital, aliados aos pressupostos teóricos de Xavier (2002; 2005), Chartier (2002), Marcuschi (2001), Lemos (2002), Castells (1999), Almeida (2008), Tavares (2014) e Marinho (2006; 2008; 2010), que ofereceram visões sobre aspectos das relações entre o uso das tecnologias digitais e as práticas de ensino. Outros pesquisadores relacionados aos estudos sobre multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012), gêneros textuais (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), leitura (GOMES, 2012; CAFIERO, 2010) e escrita (MARCUSCHI, 2001) também contribuíram com seus trabalhos e estudos.

A composição do referencial científico possibilitou a fundamentação teórica da pesquisa para realizar uma leitura do *corpus* inicial deste estudo. Com isso, foi essencial verificar o volume de material teórico e de pesquisa produzido sobre a temática e quais os questionamentos levantados, discutidos e respondidos ou não, para um melhor entendimento da pesquisa proposta.

A organização deste estudo difere um pouco da que é comumente adotada em trabalhos do gênero. Nele não se verifica, por exemplo, a explicitação prévia de toda a fundamentação teórica em um único capítulo. Devido à forma como concebemos a dissertação, em torno de reflexões teóricas e conceituais, achamos por bem estabelecer um diálogo constante com os estudiosos que nos dão suporte, de forma que a fundamentação teórica encontra-se dissolvida ao longo do trabalho, que se divide em quatro capítulos. Na **Introdução**, realizamos um breve apanhado teórico-metodológico sobre a presença das TDIC no dia a dia dos alunos e das pessoas em geral. Defendemos a importância do uso das TDIC no cenário da sala de aula e, ainda, como os professores de Língua Portuguesa veem o uso dessas tecnologias no cotidiano escolar. Além disso, neste capítulo, apresentamos cinco seções que contemplam sua organização: (a) as tecnologias no processo de pesquisa; (b) a apresentação do problema e do objeto de estudo; (c) a contextualização da pesquisa somada aos objetivos geral e específicos; (d) a abordagem teórico-metodológica; e, por fim, (e) o referencial teórico utilizado no decorrer do estudo, além da organização do trabalho. No Capítulo II, **Tecnologia e ensino: evolução e inovações contemporâneas**, evidenciamos a necessidade de se utilizar as inovações tecnológicas a favor da construção do conhecimento nas aulas de Língua Portuguesa, além da necessidade de se aprimorar o processo de ensino e aprendizagem diante da comunicação mediada pelas tecnologias digitais. No Capítulo III, **Letramento(s): um olhar sobre as práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais**, contemplamos as práticas de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa mediadas pelas TDIC, no que se refere às questões relacionadas ao ensino da leitura e escrita em sala de aula. Além disso, abordamos algumas concepções de letramento(s) para tratar das práticas

sociais que exigem o uso da leitura e da escrita inseridas no mundo digital. E, por fim, no Capítulo IV, **Conectando teorias e dados: fundamentos e observações**, procedemos a uma análise, a partir de uma incursão pelos conceitos teóricos propostos à leitura do *corpus* deste estudo, as práticas de leitura e escrita dos alunos mediadas pelas TDIC, o trabalho da professora de Língua Portuguesa diante do uso didático-pedagógico das tecnologias digitais, com o intuito de demonstrar sua prática transformadora em sala de aula. Essa análise está sempre fundamentada no estudo e nas observações, bem como nas teorias abordadas nos capítulos II e III.

Em relação às **Considerações finais** apresentadas nesta pesquisa, consideramos que a professora de Língua Portuguesa pesquisada é uma profissional inovadora diante de seus saberes experienciais, mas tem dificuldades em articular seu saber docente a estratégias metodológicas e práticas que a levem a construir um saber integrado, que a habilite a utilizar, de forma crítica, as TDIC para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Diante disso, é importante afirmar que há grandes desafios a se enfrentar no que diz respeito à formação profissional do professor relativamente ao uso de ferramentas tecnológicas na construção das práticas docentes.

As **Referências** utilizadas articulam-se no decorrer de todo o estudo, com inspiração no campo científico. Além disso, elas são tecidas polifonicamente diante dos diversos saberes embasados no campo da linguagem, educação e tecnologia.

Consideramos que, de acordo com os preceitos da Linguagem, Educação e Tecnologia, para formar leitores e escritores competentes para atuarem em diversos contextos sociais, é fundamental que as práticas de leitura e escrita devam se constituir em atividades continuadas de leitura e escrita, por meio de diversos letramentos. Para tanto, é importante que as peculiaridades que precisam ser aprendidas em relação a esses letramentos sejam necessárias para construir uma interação por meio da produtividade com seus pares, em diferentes atividades desenvolvidas, dentro e fora da sala de aula (ANDRADE, 2014).

Nesse contexto e diante dos resultados obtidos na pesquisa, sugerimos, como **Produto técnico**, uma proposta de *sequência didática* que promova a reflexão, por parte do professor, para o trabalho com tecnologia digital móvel em sala de aula. Para tanto, é essencial que essa proposta tenha uma metodologia que estimule e desenvolva a participação “autônoma e crítica” dos alunos no uso das TDIC, à escola e ao meio social onde eles vivem. Além disso, as TDIC são consideradas como instrumento prático e metodológico para orientar o professor no planejamento de suas atividades em sala de aula, em diálogo com a cultura digital.

No conjunto, todos esses passos contribuem para jogar luzes sobre os pressupostos teóricos citados e para propor um amplo diálogo, no que se refere ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita mediado pelas TDIC.

Por mais que tenhamos a sensação de impotência ante a situação estudada, entender essa realidade pode promover uma leitura dialética – e não unilateral – do discurso oficial e mesmo das teorias que estão à disposição dos professores e pesquisadores, levando à reflexão e estabelecendo relações entre o pensar e o agir ou, segundo os filósofos existencialistas, entre a teoria e a prática (CHAUÍ, 2001).

2 TECNOLOGIA E ENSINO: EVOLUÇÃO E INOVAÇÕES CONTEMPORÂNEAS

Não basta esteja o computador até disseminado na escola e disponível a cada aluno na sala de aula para que dele se copiem as informações acessadas. Fundamental e pertinente é estar a escola no computador para, sabendo o que quer, dizer-se a si mesma, dizerem-se uns aos outros os alunos e professores e dizerem-se a outros e outros, as salas de aula a outras salas de aula, as escolas a outras escolas, ao mundo.
(MARQUES, 1999)

A questão da incorporação da tecnologia nas escolas, nos últimos anos, tem estado presente em espaços de debate educativo como, por exemplo, o “Grande Encontro da Educação³” e o “InovaEduca 3.0⁴”, realizados em São Paulo, em 2015. Diante dessas iniciativas, temos de avançar e inovar na forma de ensinar. Não podemos parar no tempo. Hoje não se pode pensar em educação sem considerar a tecnologia como aliada. No entanto, muito se fala sobre a necessidade de melhorar a qualidade da Educação Básica no Brasil, e são várias as estratégias defendidas com essa finalidade: aprimorar a formação dos docentes, aumentar o tempo de permanência na escola, melhorar a infraestrutura e equipar os estabelecimentos de ensino com materiais didáticos e recursos tecnológicos. Todas são válidas e, certamente, se colocadas em prática, colaboram para melhorar a educação. Nessa perspectiva, programas de ensino na educação básica centram-se nos conhecimentos e nas competências essenciais, e não mais exclusivamente no saber enciclopédico. Além disso, obedecem à disposição geral da reforma de atribuir identidade própria ao Ensino Médio, antes visto apenas como um corredor de passagem entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior. Concepção que, além de descaracterizar esse ciclo, dificulta a inserção do jovem no sistema educacional e não facilita sua transição para o universo profissional (BRASIL, 2006, p. 21). Sendo assim, busca-se, sobretudo, uma formação sólida, passível de ser atingida pela aquisição de um significativo conjunto de competências que possibilitem a atuação individual, acadêmica e profissional.

De acordo com a nova proposta do Ensino Médio, que contempla as TDIC, o planejamento das atividades pedagógicas estará menos centrado na extensão de conteúdos e mais voltado para as competências cuja aquisição se quer promover, o que pressupõe muita clareza na intencionalidade do ensinar.

3 Disponível em: <<http://grandeencontreodaeducacao.com.br/>>. Acesso em: 7out. 2015.

4 Disponível em: <<http://www.inovaeduca.com.br/>>. Acesso em: 12set. 2015.

No entanto, a informática não estabelece uma relação como disciplina curricular, mas como ferramenta complementar às demais já utilizadas na escola, colocando-se, assim, disponível para todas as disciplinas. Uma ferramenta diferenciada, porém, tem linguagem própria: símbolos, gramática, formas de interação e de interlocução, entre outras especificidades. Com este conjunto de elementos combinatórios, o aluno encontra oportunidades para o uso dos vários recursos tecnológicos que podem intermediar a aprendizagem de conteúdos multidisciplinares (por meio da pedagogia de projetos, por exemplo), além de desenvolver as competências necessárias para se inserir e manter-se no mercado de trabalho.

O fato de as mudanças na educação não ocorrerem de forma tão rápida quanto na tecnologia gera um distanciamento entre o processo de captura, armazenamento e manipulação da informação e o produto final, que é o conhecimento. Esse processo deve superar tais limitações, visando a assegurar as condições mínimas para a efetiva aprendizagem. Assim, de acordo com as Orientações Curriculares do Ensino Médio (PCNEM),

[...] ter ou não acesso à informação processada e armazenada pelos meios tecnológicos, especificamente o computador, pode se constituir em elemento de identidade ou de discriminação na nova sociedade que se organiza, já que a informática encontra-se presente na nossa vida cotidiana e incluí-la como componente curricular significa preparar o estudante para o mundo tecnológico e científico, aproximando a escola do mundo real e contextualizado. (BRASIL, 2006, p. 186)

Portanto, é importante que os currículos atuais prevejam o desenvolvimento de competências e habilidades específicas da área de tecnologia, relacionadas principalmente às TDIC, para obtenção, seleção e utilização de informações por meio do computador. De acordo com esse processo, é necessário capacitar o aluno para as alterações decorrentes da presença das tecnologias digitais no cotidiano e no próprio processo de construção do conhecimento.

2.1 A tecnologia renovando os espaços de aprendizagem

A mudança tecnológica que vivenciamos cria novos espaços e novas possibilidades a serem exploradas em relação ao sistema educacional. Ou seja, privilegiar a construção do conhecimento por meio de ambientes digitais e multimídia permite maior participação do educando em sua formação e o desenvolvimento de habilidades essenciais ao cidadão do século XXI.

Durante muito tempo, a prática docente tem sido guiada por uma concepção de ensino tradicional. Com isso, o processo de ensino e aprendizagem ocorria em função de grande quantidade de conceitos e definições, que, necessariamente, eram reproduzidos pelos alunos. Nessa ótica, o aluno era concebido como “um sujeito passivo, que recebe as instruções de um professor que supostamente sabe o conteúdo a ser ensinado e como em um passe de mágica transfere-lhe esse saber” (XAVIER, 2007, p. 4). Essa postura esteve sempre presente durante décadas em nossas escolas. Diante dessa situação, Lévy (1998) ressalta que quanto mais acelerada a metamorfose dos dispositivos informacionais, mais há uma imposição à vigência de um novo modelo de razão, não mais operativo e linear. No entanto, uma nova ecologia cognitiva (LÉVY, 1993) rapidamente se consolida, colocando em xeque um sistema educacional ainda calcado em velhos paradigmas. Levando-se em conta tal fato, alterações se fazem necessárias na formação inicial e continuada dos professores para que estes consigam atender às situações emergentes com as quais já vêm se deparando.

A partir de então, apesar das tecnologias que tanto auxiliam os professores, não podemos nos esquecer da formação de valores. A ética, tão necessária à vida em sociedade e tão ausente nos tempos atuais, deve ser insistentemente discutida com os alunos, no que diz respeito ao uso das TDIC dentro e fora da escola. Assim como ela, o respeito entre os professores e alunos é outro ponto a ser abordado e trabalhado continuamente, pois, sem ele em sala de aula, ninguém ensina e ninguém aprende, mesmo tendo as tecnologias como aliadas. Portanto, se conseguirmos manter a sintonia entre educação e tecnologia, com certeza teremos maior índice de aproveitamento, de interesse e, conseqüentemente, de aprendizagem.

2.2 Aprimorando o processo de ensino e aprendizagem

Dar oportunidade ao aluno de conhecer pedagogicamente as TDIC demanda uma mudança de paradigma: mais do que ensinar, é necessário que o professor seja instigado a “aprender a aprender” e “aprender a fazer”, diante do contexto das tecnologias. Para tanto, a escola deixa de centrar-se no ensino e passa a centrar-se nas aprendizagens. Essa mudança só é possível se o professor adotar uma concepção construtivista da aquisição do conhecimento. Para tanto, as Orientações Curriculares (BRASIL, 2006) cumprem duplo papel: difundir os princípios de reforma curricular e orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologias – o que inclui tratamento pedagógico para as TDIC, com o objetivo de inserir criticamente o aluno no ambiente digital.

Diante disso, o domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 2006).

Nesse mesmo contexto, a tecnologia da informação, desde os anos 1970 e, com maior impacto, a partir dos anos 1980, vem se desenvolvendo aceleradamente por conta da Internet e, com isso, é cada vez mais intensa sua inserção nos diferentes espaços sociais, “levando a sociedade humana a profundas alterações estruturais” (MARINHO, 2008, p. 11). Diante disso, Marinho (2008, p. 11) ressalta que “esse novo tempo tem uma marca fundamental; é um processo permanente de mudanças com uma espantosa velocidade das transformações, provocadas exatamente pelo acelerado desenvolvimento das tecnologias digitais.”

Com isso, a escola é considerada como agência de letramento(s) nos dias de hoje e é um erro admitir que as metodologias ainda usadas para ensinar e aprender são suficientes. Ou seja:

[...] em um mundo imerso em TDIC, tecnologias que ampliam de forma espantosa o acesso a múltiplas fontes de informação, perde sentido, cada vez mais, a educação que se assenta na aula expositiva, em uma monotonia caracterizada pela monofonia do professor e da monocromia do quadro. À monotonia os estudantes respondem com desinteresse, sentindo-se desmotivados. (MARINHO, 2015, p. 125)

Ainda com Marinho (2015):

[...] há hoje uma necessidade urgente de se pensar em um novo modelo de aula, de sala de aula, que se faça contemporâneo, que pode e deve incorporar as tecnologias que, disponíveis, permeiam a vida das pessoas, especialmente de jovens, fora da escola. (MARINHO, 2015, p. 125)

Com isso, tais mudanças são velozes e muitas vezes silenciosas. “A educação não fica imune às novas condições sociais”, isto é, essa globalização nos direciona para novas possibilidades de vida e para novas formas de ensinar e aprender (TOLEDO, 2003, p. 1).

No entanto, não podemos deixar de pensar na insegurança e no sentimento de medo que essa aceleração tecnológica pode causar nas pessoas, principalmente na educação. Ou seja, para muitos, sair da zona de conforto, do *habitat* natural de trabalho é, sem dúvida, um contrassenso para os hábitos que já foram construídos no decorrer de anos de experiência. Além disso, toda mudança leva à adaptação e ao desenvolvimento de habilidades e competências para sua inserção ao cotidiano, seja no trabalho, na escola ou na vida. Com isso,

capacitar o profissional para tal processo de mudança é essencial para a construção e o relacionamento nos/dos espaços sociais em que se vive.

Todo esse processo acelerado de informações nos permite, além de tudo, pensar no grande desenvolvimento e no impacto tecnológico que estamos vivenciando no século XXI. Ainda podemos denominá-lo de “sociedade da informação”, sendo esta sociedade não mais limitada a poucas pessoas com acesso à informação, ou seja, ela está disponível a qualquer pessoa que tenha algum tipo de recurso tecnológico e que saiba fazer uso dele. Mesmo porque podemos compartilhar informações a qualquer momento e, além disso, construir saberes por meio de tais informações e pelas inferências que elas podem exigir de quem estiver do outro lado. Podemos ainda estar inseridos em uma rede informacional em constante acesso e em diferentes lugares, ao mesmo tempo. Para a escola, tal condição de mudança não se restringe mais apenas à sala de aula; vai além desse palco e ainda pode incorporar os recursos da tecnologia disponíveis e usá-los amplamente na sociedade, buscando “atender a algumas das solicitações dessa sociedade que a institui e a mantém” (MARINHO, 2008, p. 13).

Para Marinho (2008), a escola tem o papel de colaborar, mesmo sabendo que esta não é sua função exclusiva, com a formação de cidadãos para a vida e para o seu crescimento até a fase adulta. Diante disso, para cumprir sua função, o autor afirmava que “a escola já deveria estar há pelo menos uma década preparando o cidadão apto a se inserir de forma ativa numa sociedade pós-industrial, de base tecnológica” (MARINHO, 2008, p. 13).

Porém sabemos que tudo isso é um desafio para a escola. A escola hoje não pode mais ver o aluno como aquele que se dirige a ela apenas como espaço para a produção de conhecimento em seu modelo tradicional de transmissão e quantidade de conhecimentos sistematizados e depositados em seu corpo discente. Muito menos ver o professor como a única fonte de transmissão de conhecimentos. A escola precisa ver com um olhar mais crítico e reconhecer que estamos vivendo uma era em que a velocidade da informação é cada vez maior, tornando o acesso ao conhecimento cada vez mais facilitado. Com isso, a escola não tem o dever de ficar presa somente a um modelo de “agência de informação”. Agora, é importante rever seu novo papel de “agência de letramento(s)”, principalmente no que diz respeito a ensinar e aprender a aprender os saberes que são produzidos dentro e fora da escola, seja por meio de ferramentas tecnológicas ou não.

Segundo Marinho (2008, p. 13), a escola tem o papel imbatível de “estimular os alunos a buscarem um uso mais diversificado de fontes de informação (CD-ROM, Internet e bibliotecas virtuais), que não podem mais estar restritas ao professor e ao livro-texto, e a lidar de forma crítica com essa informação”.

2.3 As tecnologias digitais de informação e comunicação na formação do professor

A sigla TDIC tem o computador e a Internet como principais recursos e se diferencia de TIC pela presença do *digital*, que, hoje, está muito presente no cotidiano das pessoas. Além disso, essas tecnologias vêm transformando as relações humanas em todas as esferas: econômica, social e escolar (MARINHO; LOBATO, 2008).

Introduzir as TDIC nas práticas escolares não é uma mudança da noite para o dia. Consiste em aprender a usar o computador e a Internet como ferramentas que facilitarão a produção de conhecimento, ou seja, não basta apenas aprender o letramento sobre a máquina, é importante aprender com o computador as possibilidades que este pode oferecer para produzir conhecimento. Tudo isso pode levar tempo, pois é essencial aprender a ensinar com o computador ou com outra ferramenta tecnológica, em uma abordagem pedagógica que consiste em sair do plano tradicional da escola e apresentar novas possibilidades metodológicas no contexto escolar (VALENTE, 1999; MARINHO, 2006; MARCO, 2009). Com isso, é importante que a escola tenha os recursos tecnológicos favoráveis à aprendizagem e ao professor e que este saiba utilizá-los de forma crítica e pedagógica, para além da sala de aula.

Diante da necessidade de adquirir os saberes da cultura digital, muitos professores ainda preferem se apoiar no método tradicional de ensinar e aprender por se sentirem mais seguros. Mas é hora de se pensar que os alunos não estão mais presos a antigas metodologias de aulas, como quadro e giz, e que os recursos tecnológicos são importantes para acompanhar a evolução informacional que estamos vivendo. Isso não quer dizer que tais metodologias não facilitaram o processo de ensino e aprendizagem que a escola vem integrando, há anos, às suas práticas pedagógicas, mas é importante integrar nas práticas já existentes o novo e o que está no dia a dia da escola, neste caso, as TDIC.

2.4 Sociedade da informação: possibilidades e avanços

Em diálogo com Castells (1999), percebe-se que nas últimas décadas do século XX, nossa sociedade está marcada pela constante inserção das tecnologias digitais e há o aumento significativo desses avanços tecnológicos na vida das pessoas.

A tecnologia digital está amplamente disseminada em todos os setores da sociedade do conhecimento e, além disso, é importante que cada setor se prepare para lidar com essas tecnologias. Não podemos ignorar que estamos em uma sociedade em constante

transformação tecnológica informacional, que nos permite compartilhar o conhecimento para além desses espaços. Como não é mais novidade, a educação não poderá fechar mais os olhos para tais transformações, isto é, os avanços mediados pelas tecnologias digitais já estão influenciando todas as áreas do conhecimento, além disso, o que a educação não deseja ou não está preparada para enxergar, se contradiz em um mundo que já é caracterizado por ser digital (CASTELLS, 1999).

De fato, sabemos que toda essa transformação vai necessitar de formação e (re)construção para atender às mudanças que as tecnologias digitais vêm apresentando. Mas, para estar inserido neste contexto digital, é importante conhecer e usar as tecnologias digitais para produzir conhecimento e se inserir na sociedade informacional.

2.4.1 A escola e a tecnologia digital: um diálogo significativo

Diante dessa transformação digital que estamos vivendo, a escola não pode mais ficar fora desse contexto. É imprescindível que ela se permita as novas práticas de ensinar e aprender a aprender, em consonância com avanços sociais e tecnológicos.

É importante que a escola (re)veja suas práticas em relação à cultura digital e que possa inserir a tecnologia com um olhar favorável à aprendizagem dos alunos, ou seja, estes tendo ou não acesso à tecnologia digital em sala de aula ou em qualquer outro espaço escolar, continuarão a usá-la, pois já têm acesso fora da escola. Muitos já até desenvolveram habilidades e competências suficientes para saber usá-las em prol do processo de produção de conhecimentos.

No contexto atual, os professores já estão acostumados com os alunos levando os dispositivos tecnológicos que eles possuem para dentro da sala de aula. Os alunos já estão completamente conectados com as tecnologias digitais, seja através da Internet, de jogos, de redes sociais e outros. Mas ainda é importante atentar-se em relação ao uso em sala de aula. Sabemos que é necessário que o professor esteja preparado para tal uso, mas é importante também que o professor seja capaz de rever seus conceitos e considerar que as mudanças podem alterar e facilitar a forma de aprendizagem e a troca de informações entre as pessoas, (COSTA; PESSOA, 2014), seja por meio do processo comunicativo ou pelas múltiplas maneiras de aprender que estão sendo oferecidas para a educação (PESSOA; COSTA; RAGONE, 2014).

Para Mórán (2002), as TDIC são facilitadoras dos processos de ensino e aprendizagem, e, com isso, podem facilitar o processo de construção do conhecimento. Mas, para que isso

seja positivo, é importante o papel do professor nesse cenário. Este precisa ver significado na inserção das tecnologias em seu campo de trabalho e, além disso, ter consciência de que inserir as TDIC em suas práticas docentes não será uma tarefa tão fácil, mas essencial para o favorecimento do processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, será necessária uma visão transformadora desse professor, a ponto de ele conseguir ver uma interação significativa no que já vinha fazendo sem o uso das tecnologias digitais, em função da produção de conhecimento dos alunos.

Móran (2012) ainda afirma que as tecnologias digitais não vão trazer nenhuma solução rápida para mudar a educação, mas que estas podem ampliar e caracterizar de forma mais contemporânea o conceito de aula. A mudança na educação não depende somente das tecnologias digitais, ou seja, essas tecnologias podem facilitar o processo de ensino e aprendizagem, mas não vão mudar os problemas que a educação já vem tendo há algum tempo.

Nesse cenário, pode até ser significativa a contribuição das TDIC para a eficácia do processo de ensino e aprendizagem. Contudo, será importante uma revisão curricular e uma formação inicial ou continuada do professor, para lidar com os saberes da cultura digital de seu tempo. Ainda, para que estas façam parte da escola, é essencial que o professor saiba utilizá-las, com um olhar crítico e ético, para que possa extrair aquilo de melhor que as tecnologias digitais têm a oferecer em relação ao que o docente almeja em seu conteúdo, em uma atividade e/ou na troca de informações em rede.

Em relação à sua incorporação em sala de aula, Gabriel (2013) ressalta que as TDIC podem favorecer o processo de ensino e aprendizagem, facilitar a transmissão do conhecimento do educador ao educando, principalmente porque o professor não é mais aquele que deve ser considerado o dono do saber, o detentor do conhecimento que é repassado aos alunos sem nenhuma predisposição às indagações. Ele passa a ser, nesse novo contexto escolar, um facilitador, um mediador que participa ativamente de todo o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, as tecnologias digitais são mecanismos atuais que podem despertar a atenção dos alunos, isto é, como a maioria deles já interage cotidianamente com as tecnologias digitais, estas não podem e não devem ficar fora dos espaços escolares. Porém, é de extrema importância que o professor tenha conhecimento de uso de tais tecnologias, para que possa inicialmente propor um diálogo com os alunos e despertar neles o interesse e o olhar crítico para um modelo de aprendizagem mais contemporâneo.

Ainda dentro deste contexto, observa-se que é necessário investir na formação de professores. É cabível que os professores (re)vejam a importância das ferramentas

tecnológicas para o processo de ensino e aprendizagem e que possam reconhecer e ser capazes de inserir pedagogicamente os saberes tecnológicos adquiridos em sua vida docente. Não que este seja o principal objetivo para uma educação de qualidade, mas, para que o professor esteja imerso em uma cultura digital e em constante diálogo com seus alunos que pertencem a este universo tecnológico, é necessário que ele considere importante a inserção das TDIC na sociedade como um todo e no ambiente escolar como uma das formas de transmissão e apropriação da informação.

2.4.2 As tecnologias digitais e seus recursos para a educação

As mudanças na educação em diálogo com a cultura digital vêm acontecendo em uma velocidade assustadora, tornando-se um desafio para o educador que tem o desejo de mudança. Além disso, crianças, jovens e adultos estão cercados pelo digital. A partir de então, a escola não pode estar enclausurada, ou seja, ela deve ser um espaço de construção e diálogo aberto ao processo de aprender a aprender e aprender a fazer. Para isso, nada melhor que valorizar as tecnologias digitais, utilizando-as de maneira sábia, para a construção coletiva do conhecimento.

Almeida (2008) ressalta que as tecnologias digitais na educação podem proporcionar atividades interativas de aprendizagem. Além disso, tais tecnologias podem proporcionar ao aluno uma flexibilidade de tempos e espaços e uma interação entre as pessoas, o conhecimento, as informações e até mesmo em relação ao enorme acesso às informações atualizadas por meio das múltiplas maneiras de adquiri-las. Sem falar da produção de conhecimento de forma colaborativa por meio da tecnologia.

Piva Junior (2013) ressalta que há uma preocupação na área de educação e suas peculiaridades em relação à inserção das tecnologias digitais em sala de aula. O resultado de tal preocupação se traduz no cenário da informática na Era da educação. Em especial, as tecnologias oferecem ferramentas de informação e comunicação, com um poder social de grande repercussão. Tudo isso é representado principalmente pelas redes sociais, e não só pelas novas possibilidades de comunicação global, mas também pela cultura social concebida. Para tanto, precisamos, segundo o autor, agir rápido se quisermos ter uma educação de qualidade nesse universo digital.

No entanto, toda tecnologia, principalmente a tecnologia de rede, já está presente em nossa sociedade. Manter distância de tais inovações significa ter participação no processo de exclusão social e digital.

De acordo com o autor, os recursos tecnológicos para aplicação educacional podem ser, hoje, uma excelente ferramenta para a sala de aula, porém, amanhã, poderão estar completamente obsoletos. Tudo isso se dá quanto à organização e à forma de utilizar esses recursos. Além disso, é importante pensar na formação crítica do professor e nas habilidades e competências adquiridas por ele que vão além do uso das ferramentas tecnológicas. “Essa é uma das regras de integração da tecnologia: preocupar-se mais com a aplicação efetiva dos recursos tecnológicos do que propriamente com esses recursos” (PIVA JUNIOR, 2013, p. 25). Assim, os aspectos técnicos não precisam ser deixados de lado, mas podem ser trabalhados em segundo plano, pois o principal objetivo é preparar os jovens para o ciberespaço no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse cenário, as distâncias diminuirão. As fronteiras não existem mais. As infovias da *net* agora são precursoras, por meio das mais diversas mídias, do acesso à informação. Todos podem, diante de um computador ou de outras tecnologias conectadas à Internet, acessar o universo digital. Com isso, “[...] a sociedade da informação não produz apenas quantidades imensas de informações; ela também gera meios para sua estocagem, numa memória global computadorizada, acessível e interligada pelas redes mundiais de computadores” (PIVA JUNIOR, 2013, p. 59).

É comum esbarrarmos em referências sobre o novo perfil dos jovens de hoje, principalmente quando se trata de “comunidades, colaboração e conectividade” (PIVA JUNIOR, 2013, p. 83). Diante disso, a forma de nos relacionar com eles tende a ser diferente, isso se quisermos ser eficazes e participativos no processo de ensino e aprendizagem, principalmente no que se refere à formação educacional. Tudo isso caracteriza-se pelo dinamismo e pela familiarização com a tecnologia.

“O planejar é diferente do adivinhar” (PIVA JUNIOR, 2013, p. 100). Para tanto, o planejamento é uma atividade prática pela qual as escolas buscam identificar-se, em um plano que demonstra a fixação de objetivos a serem atingidos a médio e longo prazos. “Por que não inserir as tecnologias nesse planejamento?” O autor ainda aponta que o planejamento é um processo analítico que envolve a avaliação do futuro com informações sobre o presente, seguindo a lógica da evolução universal. Além disso, há o desenvolvimento de diversos cursos de ações alternativas e a escolha de determinada linha de atuação, que poderão ser úteis para a realidade em questão (PIVA JUNIOR, 2013).

Diante da postura de mudança das pessoas envolvidas, Piva Junior (2013) também ressalta que é muito difícil trabalhar algo não vivenciado, que não está incorporado à nossa personalidade e ao nosso conjunto de valores. Além disso, a introdução das tecnologias no

processo de ensino e aprendizagem desafia a crença dos professores em relação à construção de uma nova identidade docente, principalmente em relação às bases de autoridade e valor que agregam ao ensino. Para ele, as tecnologias, principalmente os computadores, são um rompimento do método único de lecionar.

Ainda com Piva Junior (2013), a integração da tecnologia educacional baseia-se na determinação de qual ferramenta tecnológica e quais métodos de inclusão dessas ferramentas são apropriados para a sala de aula, seja ela tradicional ou virtual. Mesmo porque vários professores contestam o uso de ferramentas tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem, alguns deles movidos pela falta de competência e habilidade em relação aos saberes tecnológicos.

Mesmo assim, não podemos discordar que as tecnologias digitais trouxeram grande impacto sobre a educação desenvolvida nos dias atuais, criando diferentes formas de aprendizado, disseminação do conhecimento e, especialmente, as novas relações entre professor e aluno. Com isso, o impacto das tecnologias também tem provocado mudanças na educação, que não tardam a incorporar os últimos recursos tecnológicos direcionados ao setor. Dessa forma, a integração entre tecnologias convencionais e tecnologias digitais, como televisão, rádio, celular, computador e Internet, não é mais uma novidade estranha à sala de aula. Pelo contrário, contribui para a criação de estratégias de ensino inovadoras, aprendizagem e aut capacitação.

Tudo isso exige, portanto, um novo aprender, uma reestruturação na formação do professor, que está imerso em uma gama de informações. A partir disso, podemos observar que “as qualidades de um professor estão diretamente relacionadas ao aspecto emocional e afetivo, assim como às contingências políticas e à arquitetura do conhecimento” (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2011, p. 13).

Brito e Purificação (2011) afirmam que a Internet tem interferido nas estruturas sociais, econômicas e educacionais em diferentes vertentes. Contudo, a escola, nesse contexto, ainda se encontra calcada no paradigma edificado por procedimentos dedutivos e lineares, desconhecendo o substrato tecnológico do mundo contemporâneo. Portanto, estar atentos às novas formas de aprender, propiciadas pelas TDIC, e criar novas formas de ensinar, para a escola e para as práticas docentes, é essencial para que ambas não sofram por tornarem-se obsoletas.

As autoras ainda afirmam que é primordial o uso dos recursos tecnológicos na formação inicial e continuada do professor. Assim, o docente poderá buscar caminhos de valorização de suas vivências e experiências, possibilitando, em parceria com outros

professores, efetivar uma metodologia interdisciplinar, discutindo a relação entre os saberes profissionais, a experiência, a criatividade e a reflexão crítico-científica a respeito de evolução humana e dos artefatos tecnológicos.

Coerente com essa perspectiva, pensar, refletir, analisar e discutir são o grande desafio que se apresenta aos educadores do século XXI, no que diz respeito às possibilidades e aos resultados da utilização das TDIC no processo educacional, pois a educação do futuro é aquela que necessita proporcionar a formação de sujeitos críticos e autônomos para a cooperação, para a relação harmoniosa entre os seres que habitam nosso planeta e, ainda, segundo Market (1992), é aquela que prepara a vida, prepara para tomar decisões, para integrar conhecimento. Trata-se de uma educação que prepara o indivíduo para agir, não apenas reagir; planejar e não apenas executar. Diríamos ainda: criar e desenvolver a intuição e a sensibilidade.

Assim, o processo de implantação de qualquer projeto que envolva as tecnologias educacionais necessita ser planejado, e não improvisado; se a improvisação acontecer no início do processo, com certeza esse projeto não se efetivará. Desconhecer a trama que a tecnologia, o saber tecnológico e as produções tecnológicas teceram e tecem na vida cotidiana dos alunos pode nos fazer retroceder a um ensino que, paradoxalmente, não seria tradicional, e sim ficcional (SANCHO, 2001).

Por fim, as tecnologias digitais estão circulando cada vez mais na “sociedade da informação”. Isso faz com que nossos alunos estejam imersos nesse novo ambiente, e a escola não pode estar isolada desse processo de inserção curricular no espaço da sala de aula. Diante disso, é um grande desafio para todo jardineiro que escolheu o jardim da educação para cuidar e amar propor que as TDIC possam servir como ferramentas pedagógicas para um ensino de qualidade.

Para tanto, não temos a pretensão de finalizar a discussão a respeito da temática proposta sobre as tecnologias digitais no processo educativo, mas trataremos, no próximo capítulo, da importância das práticas de letramento incorporadas às TDIC e o papel do professor na cultura digital, pensando em uma nova identidade profissional, ou seja, o professor que se forma para formar o outro em uma sociedade pós-moderna.

3 LETRAMENTO(S): UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MEDIADAS PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Eles aprenderam a usar a Internet sozinhos e rapidamente, sem instrução escolar nem para escolar. Eles conhecem essa tecnologia melhor que os adultos – os alunos sabem mais do que seus mestres. Essa é uma situação de grande potencial educativo, porque o professor pode dizer: ‘Sobre isso eu não sei nada. Você me ensina?’ A possibilidade de uma relação educativa realmente dialógica é fantástica.
(Emília Ferreiro)

Retomamos a epígrafe acima para refletir sobre as concepções de letramento, em consonância com as práticas de ensino e aprendizagem mediadas pelas TDIC, em aulas de Língua Portuguesa. Diante dessa perspectiva, entendemos que a inserção digital não se dá simplesmente por meio do acesso ao computador. É importante capacitar as pessoas para o uso das tecnologias, de forma que elas tenham acesso à informação e aos meios de criação e produção de conhecimento.

É nesse sentido que foi concebida a proposta da inclusão das tecnologias na formação de professores. Diante disso e para conceber tal inclusão, promove-se o letramento digital, que não se restringe ao mero conhecimento técnico relacionado ao uso de teclado, interfaces gráficas e programas de computador. O letramento digital inclui a habilidade para construir sentidos pelo domínio das tecnologias de produção de texto, imagens e sons, aliada à capacidade de se comunicar por meio da Internet.

3.1 Como conceituar o letramento digital?

A palavra “letramento” vem se incorporando ao vocabulário da área pedagógica para conceituar um processo que vai além da decodificação do sistema alfabético da escrita e incorpora a compreensão dos usos sociais da escrita. Letramento digital, como dito, significa não apenas saber utilizar as tecnologias digitais, mas entrar em contato com elas de maneira significativa, entendendo seus usos e possibilidades em nossa vida social.

O termo “letramento”, embora não seja novo, tem aparecido com frequência nos discursos pedagógicos. Para alguns educadores, seria um simples “modismo”, porém, pelo que entendemos, o letramento, tanto do tipo usual quanto digital, atravessa várias esferas, além de ser uma tecnologia de informação que se adquire ao longo do processo de comunicação e vai além de saber ler, escrever ou navegar na Internet (MEY, 1998).

Para Jorge (2012), “o letramento vivenciado na escola é denominado como letramento escolar. E o que vivenciamos em outros contextos, como o do trabalho e o doméstico, tem relação ao letramento social”. Diante disso, a autora ressalta que:

[...] dentre essas denominações, uma contrapõe os processos pelos quais as sociedades organizam a distribuição dos saberes e as condições em que se encontram os indivíduos ou grupos sociais em situações em que lhes é demandada, ou permitida a utilização de habilidades de leitura e de escrita nos espaços que se organizam em função do uso da escrita. (JORGE, 2012, p. 2423)

Ainda com Jorge (2012), afirmamos que há, nessa ideia, uma dimensão política e de organização social que não pode, em absoluto, ser desvinculada do letramento. Sendo assim, tal dimensão, para a autora, “é a forma de organização e possibilidade de acesso a bens culturais que são produzidos pelas sociedades grafocêntricas” (JORGE, 2012, p. 2423), isto é, uma sociedade centrada na escrita, não bastando ao indivíduo ser simplesmente alfabetizado ou saber meramente decodificar. É importante que ele seja letrado e que saiba exercer as práticas sociais de leitura e escrita com proficiência nesta sociedade. Jorge também afirma que “essas oportunidades são bastante desiguais nessas mesmas sociedades [...] e que o conhecimento é um produto social e aquilo que as pessoas sabem tem estreita relação com a sua história de vida”.

Diante disso, o termo letramento, introduzido no campo das ciências sociais e linguísticas em meados dos anos 1980, é um verbete ainda novo entre nós. Seu surgimento é originário da palavra em inglês *literacy* que, traduzida para o português, recebeu o significado de letramento. A palavra passa a existir da necessidade da ocorrência de novos fatos, novas ideias e novas maneiras de compreender os fenômenos da escrita no mundo social (SOARES, 2006, p. 16).

Para Soares (2006, p. 18), “letramento é o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas”. Para atingir esse estado ou condição, é necessário dominar o código escrito e, ao fazer uso dele, ser capaz de participar das situações sociais que exigem o uso da leitura e da escrita, a partir de suas necessidades pessoais ou da sociedade em que vive. Isso significa um amplo leque de situações do cotidiano das pessoas, podendo ser: escrever uma lista de tarefas; orientar-se na cidade com a ajuda de um mapa; entender a posologia na bula do remédio; escrever um poema; ler o resumo da novela; ou mandar uma carta para um amigo.

Como vemos, o letramento não vem substituir a alfabetização. Por outro lado, a capacidade de decodificar as letras e suas combinações não garante que o indivíduo seja capaz de utilizar a leitura e a escrita em situações sociais.

Ribeiro (2009) ressalta que o conceito de letramento é mais complexo e apresenta uma amplitude em relação a esta discussão, visto que um cidadão pode ser letrado só por usar a Internet em alguns momentos de sua vida, como acessar e-mails, usar as redes sociais, etc. Além disso, segundo a autora, as pessoas são letradas digitalmente de acordo com suas necessidades de vida.

Já o letramento digital, para Ribeiro (2009), é tornar-se cidadão apto a fazer uso das tecnologias para gerar benefício ou comodidade para usufruir da cultura digital. Sendo que o crescente aumento na utilização das novas ferramentas tecnológicas (computador, celular, tablet, Internet, cartão magnético, etc.) na vida social tem exigido dos cidadãos a aprendizagem de comportamentos e raciocínios específicos. Por essa razão, alguns estudiosos, como, por exemplo, Coscarelli e Ribeiro (2007) e Marcuschi e Xavier (2005), começam a falar no surgimento de um novo tipo, paradigma ou modalidade de letramento, chamado de letramento digital. Esse novo letramento, segundo eles, considera a necessidade de os indivíduos dominarem um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas com urgência pelas instituições de ensino, a fim de capacitar, o mais rapidamente possível, os alunos a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio, cada vez mais cercado por máquinas eletrônicas e digitais.

Ao que parece, Velloso (2014, p. 291) refere-se ao letramento digital como “a apropriação de uma tecnologia quanto ao exercício efetivo das práticas de escrita que circulam no ciberespaço”. Para a autora, “ser letrado digitalmente requer modificações nos modos de leitura e de escrita na tela, nas formas de apreensão dos signos no ciberespaço” (VELLOSO, 2014, p. 291-292).

Em contrapartida, um cidadão letrado digitalmente pode ser capaz de utilizar e entender informações oferecidas por vários meios digitais, ou seja, esse cidadão pode usar tais meios a fim de contribuir para a melhoria em sua vida, tanto no que diz respeito à produção de conhecimento quanto à qualidade de vida.

Dessa forma, “o letramento digital passa a ser um aspecto da cidadania” (VELLOSO, 2014, p. 293), isto é, na medida em que cabe também à escola a formação para a cidadania, ela poderá incorporar a heterogeneidade de linguagens que o computador pode oferecer, como preparar o leitor para desenvolver práticas de leitura em relação aos signos e símbolos presentes no ambiente virtual (VELLOSO, 2014).

Além disso, “acredita-se que as TDIC possam auxiliar na resolução do problema crucial da educação, a saber, o ensino excessivamente tradicional e ainda a integração e a aprendizagem em todos os níveis e modalidades de ensino” (GOMES, 2014, p. 333). A partir disso, “na escola e, principalmente, na sala de aula, o desafio que se coloca é o de desenvolver estratégias pedagógicas direcionadas para as práticas sociais letradas em ambientes virtuais” (VELLOSO, 2014, p. 293). Para tanto, é importante favorecer o letramento digital dos alunos e de todos os envolvidos nas práticas educacionais (VELLOSO, 2014).

Para Tavares e Oliveira (2014, p. 247), pensando no professor da cultura digital, “estamos diante de um novo quadro em que se exige um novo trabalhador: que apresente maior qualificação e que seja capaz de realizar operações de novo tipo”. Nesse sentido, para o professor e a escola, impõem-se novas tarefas de grande responsabilidade (TAVARES; OLIVEIRA, 2014), ou seja, “o professor precisa possuir, para além de conhecimentos técnicos e científicos, competências inovadoras, como o domínio das mais novas tecnologias, sem as quais não poderia competir no mundo atual” (TAVARES; OLIVEIRA, 2014, p. 249).

Com isso e de acordo com Gomes (2014), a competência do professor de usar os equipamentos digitais com desenvoltura possibilita ao aluno contemporâneo reinventar seu cotidiano e, ainda, estabelecer novas formas de ação que revelam práticas sociais específicas diante das linguagens verbal e não verbal. Assim, “o letramento digital requer que o sujeito assuma uma nova maneira de realizar as atividades de leitura e escrita, que pedem diferentes abordagens pedagógicas” (GOMES, 2014, p. 347).

Por fim, é provável que existam, em nossa sociedade, sujeitos considerados “analfabetos digitais” e que estes até tenham notícias das TDIC, mas não saibam como operá-las na prática, o que os inclui na “legião de excluídos digitais de nossa sociedade”, sendo esse o caso de vários professores brasileiros, especialmente na Educação Básica (GOMES, 2014).

3.1.1 O letramento incorporado à tecnologia digital

O conceito de letramento, ao ser incorporado à tecnologia digital, significa que, para além do domínio de “como” se utiliza essa tecnologia, é necessário se apropriar do “para quê” utilizar essa tecnologia. Por exemplo, fazer um curso sobre um software de edição de texto, de imagem ou planilha eletrônica pode nos ensinar a dominar os códigos dessa linguagem, ou seja, a nos “alfabetizar” nela. Mas ao incorporarmos essas habilidades ao nosso cotidiano é que elas passarão realmente a fazer sentido.

O surgimento das TDIC tem modificado muitas atividades da vida moderna. Tais modificações também têm atingido o processo de ensino e aprendizagem, levando estudiosos da educação e da linguagem, como Castells (1999), Lemos (2002), Chartier (2002), Coscarelli e Ribeiro (2007), Marinho (2008), Almeida (2008), Barros (2009) e outros, a refletirem e a pesquisarem sobre as consequências dessas novas práticas sociais e o uso da linguagem na sociedade contemporânea.

Retomando o conceito de letramento, esta é uma competência que nem sempre é adquirida somente por aqueles que já se apropriaram do código escrito, já são alfabetizados e sabem usufruir da capacidade obtida em situações e circunstâncias diversas. Saber desfrutar desta leitura e escrita e transformar-se socialmente, utilizando-a para solucionar problemas do cotidiano, saber ler e interpretar o mundo em que se vive, usar essa habilidade para assimilar, transmitir e produzir conhecimento são uma competência que, segundo Freire (1992a), se adquire com a leitura do mundo, assim “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, as pessoas já conseguem ler o mundo antes mesmo de serem alfabetizadas e possuírem a tecnologia da escrita. Deste modo, concordando com Freire, as pessoas já possuem certo letramento, mesmo não sendo alfabetizadas formalmente. As situações cotidianas de práticas sociais, de convivência em grupos específicos, já ensinam os saberes que se adquire mesmo sem ir à escola.

A partir disso, o letramento no meio acadêmico é introduzido numa tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos sobre a “alfabetização”, que considera as competências individuais no uso e na prática da escrita (KLEIMAN, 2002, p. 15). Como dito, somente o alfabetizar, adquirir a tecnologia da leitura e escrita, saber identificar códigos e traduzi-los, não torna as pessoas detentoras de letramento.

Soares (2002), dentre outros autores como Rojo (2009), Rojo e Moura (2012), Corrêa e Jorge (2012), utiliza não apenas letramento, mas “letramentos”, no plural. Para a autora “a tela do computador passa a ser um novo suporte de leitura e escrita”, diferentemente dos suportes de escrita dos primórdios da história (argila, madeira, pedra e página de papel). Como acena Soares (2002), “letramentos” podem ser entendidos como a obtenção de novos conhecimentos, desenvolver-se satisfatoriamente em diversas situações. Hoje, o termo é empregado para falar de letramento matemático, letramento acadêmico, letramento científico e letramento digital, entre outros.

Com isso, e por meio do conceito de letramento tradicional⁵, desde o resultado do saber ler e escrever, adquirido por um grupo social, passamos a distingui-lo do letramento digital, que começa a exigir que o indivíduo interaja para melhor interpretar o meio digital, ou seja, além de saber fazer buscas de textos, é importante que passe a interagir com o texto e interpretá-lo, decifrar sua mensagem, interpretar os códigos, a linguagem, as formas de comunicação, saber selecionar, utilizar e navegar pelas diversas janelas que se abrem no hipertexto.

O letramento digital distingue-se também do letramento tradicional pelo fato de que aquele transmite as práticas de leitura e de escrita digitais na cibercultura (LÉVY, 1993), de modo diferente de como são conduzidas “as práticas de leitura e de escrita na cultura do papel” (SOARES, 2002, p. 146).

Portanto, o indivíduo, ao acessar a Internet ou ao utilizar qualquer outra tecnologia, tem de saber o que quer buscar (nem sempre será dessa forma, se pensarmos na lógica do hipertexto no processo de navegação) e, ainda, interpretar a informação disponível, e não simplesmente fazer uma busca aleatória, sem propósito, perdendo-se na navegação ou no modo de usar, sem direcionamento e sem um objetivo concreto. O indivíduo letrado digitalmente é aquele que saberá usar as TDIC de forma crítica e agir de forma positiva, quer dizer, de forma prática, na vida pessoal e coletiva.

Para os alunos de Educação Básica, cabe ressaltar a contribuição do professor para construir junto a eles os saberes tecnológicos para o uso das TDIC na escola e no meio social. Todos precisam criticamente conscientizar-se de que as tecnologias digitais podem ser consideradas potencializadoras do processo de ensino e aprendizagem, dentro e fora da sala de aula.

3.2 O letramento digital no espaço escolar: possibilidades

No espaço escolar, contribuir para o letramento digital significa apresentar oportunidades para que toda a comunidade possa utilizar as TDIC como instrumentos de leitura e escrita que estejam relacionados às práticas educativas e com as práticas e contextos sociais desses grupos.

⁵ O termo letramento tradicional surgiu no final do século XX, em decorrência das grandes transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas, ampliando assim o significado tradicional da alfabetização. (SOARES, 2002)

Diante de uma reflexão sobre a atitude da escola, frente aos computadores, que são a tecnologia mais usada no espaço escolar, em algumas escolas, o uso dessa tecnologia acabou, de certa forma, caindo em um modismo. As escolas se sentiram obrigadas a criar “laboratórios de informática” e, por desconhecimento do que fazer com os alunos nesses ambientes, educadores não usuários de informática passaram a (re)produzir modelos pedagógicos tradicionais, com uma mera apresentação digital. Isso quando esses laboratórios são utilizados, pois, muitas vezes, eles apenas fazem parte do espaço físico da escola, mas estão sempre fechados. Com isso:

[...] se hoje as tecnologias são parte do cotidiano das pessoas e contêm aspectos de sua cultura, sendo, no caso da mídia, promotoras de socialização, junto com a família e a escola, esse tipo de cultura não pode ser dissociada da educação geral, da formação do cidadão. (BELLONI, 1991, p. 38)

Então, faz-se necessária a intervenção da escola no sentido de propiciar sistematicamente a interpretação das mensagens veiculadas nos meios de comunicação eletrônicos e a familiarização com a estética, a linguagem e o funcionamento das tecnologias em geral.

Para Coscarelli e Ribeiro (2007), a informática na educação é fundamental. A partir daí, as autoras fornecem vários exemplos de projetos que podem contribuir para uma inserção das tecnologias em sala de aula. Para os jovens, por exemplo, elas ressaltam a “criação de e-mails, homepages, fanzine⁶, revistas e blogs” para despertar o interesse e estimular o aprendizado dos alunos. Além disso, Coscarelli e Ribeiro (2007) pressupõem que o computador não vai substituir o ser humano, pois sempre serão necessárias pessoas para realizar operações nele. Mas é preciso que os professores tenham formação para a realização dos procedimentos cabíveis em suas práticas pedagógicas.

Percebe-se que as autoras incentivam a todo instante o uso dos recursos e ferramentas tecnológicos em sala de aula. Contudo, cabe ao professor estar capacitado e preparado para tal uso, de forma a produzir conhecimento, pois não é suficiente apenas inserir as tecnologias em sala de aula, é necessário saber o porquê e para que se utiliza determinada tecnologia e qual é o benefício que o aluno vai receber pedagogicamente.

A partir disso, acredita-se que a forma de a educação preparar as pessoas para o mundo tecnológico é fazer do aluno e do professor um sujeito reflexivo, que domina a técnica,

⁶ Fanzine vem da expressão em inglês *fanatic magazine*, que significa em português revista de fãs. Os fanzines são publicações feitas por pessoas e para as pessoas que gostam de um determinado tema em comum, sejam elas amadoras ou profissionais. Disponível em: <<https://fanzineexpo.wordpress.com/o-que-e-fanzine/>>. Acesso em: 4 nov. 2015.

que tem cultura geral e visão crítica para utilizar a tecnologia com “sabedoria”, pois, se as tecnologias fazem parte da vida do aluno e do professor fora da escola, elas deveriam fazer parte também de suas vidas dentro da escola. Um dos motivos para que assim seja está na constatação de que o sucesso do aluno na escola, no trabalho e na vida depende, entre outras coisas, da capacidade do professor de incorporar as experiências e os conhecimentos dos alunos aos modelos pedagógicos tradicionais com uma mera apresentação digital, utilizando-os como ponto de partida e como referência para a sistematização de conteúdos, para o desenvolvimento de uma visão crítica sobre a realidade.

Por fim, o conceito de alfabetização digital do professor envolve o domínio contínuo e crescente das tecnologias que estão na escola e na sociedade, mediante o relacionamento crítico com elas. Esse domínio se traduz numa percepção global do papel das tecnologias na organização do mundo atual e na capacidade do professor de lidar com os diversos saberes tecnológicos, interpretando e criando novas formas de expressão, além de distinguir como, quando e por que são importantes e devem ser utilizadas no processo educativo.

3.3 Professores letrados digitalmente: procedimentos e deveres na formação docente

Nesta sociedade globalizada e cada vez mais complexa, que exige aperfeiçoamento constante dos profissionais da educação, novos saberes também são exigidos dos professores, e letrar-se digitalmente é um deles. Inserir-se nesta sociedade da informação pelo uso das ferramentas tecnológicas (como os computadores) para fazer pesquisas, selecionar conteúdos, escrever uma mensagem no correio eletrônico, conversar em tempo real utilizando um chat, escutar um arquivo Mp5 e manusear celulares são alguns dos requisitos de inserção tecnológica.

Letrar digitalmente o professor é capacitá-lo para apropriar-se do conhecimento sobre as TDIC, tendo ainda a capacidade de lidar com as diversas tecnologias que o computador proporciona e, mais que isso, discernir como essas tecnologias podem ser utilizadas para o fortalecimento da cidadania, encontrando meios pedagógicos para conscientizar os usuários de tais fatos, no contexto da inserção das tecnologias na escola e das exigências da sociedade globalizada. Esse professor agora se vê frente a um novo desafio: estar digitalmente incluído, adquirir o letramento digital.

O letramento digital não é só capacitar o professor para lidar com as tecnologias. Também implica saber utilizá-las de forma crítica e pedagógica (COSCARELLI; RIBEIRO,

2007). É o que veremos na seção 4.3.2.2, do capítulo IV deste estudo, em relação ao diálogo que construímos com os dados coletados durante o processo de pesquisa.

Com isso, nota-se que cada professor tem uma cultura diferente, e esta gera formas de pensar e agir em relação à inserção e ao uso da tecnologia em sala de aula como ferramenta pedagógica. Portanto, é necessário que o uso das tecnologias seja incorporado às práticas pedagógicas em sala de aula, facilitando o trabalho do professor. Mas é preciso capacitar o professor para o uso dessas tecnologias em prol de sua didática e de sua formação crítica e reflexiva diante do novo. Para o professor ver sentido no uso das tecnologias como meio pedagógico, é fundamental que ele seja usuário de tais tecnologias para poder construir sentido e metodologias aplicáveis em sala de aula, em consonância com o conteúdo trabalhado.

Para tanto, não esgotamos o tema aqui, pois é necessário continuar a investir na formação inicial e continuada dos professores, no uso de novos gêneros digitais, em eventos de letramento que estimulem a apropriação das tecnologias pelos educadores e a aplicação desses conhecimentos em sala de aula, além de encontrar novas formas de os níveis de letramento digital serem ampliados, não apresentando apenas as possibilidades iniciais de instrumentalização e treinamento para manusear o computador, mas uma formação que permita ao professor o uso crítico e consciente das ferramentas tecnológicas para a educação.

Em suma, acreditamos no letramento digital de professores e no seu potencial no campo educacional e, mais especificamente, na esfera da sala de aula como possibilidade de construção de uma educação de qualidade, com a inserção das tecnologias digitais neste ambiente. Portanto, letrar digitalmente não só capacita o professor para lidar com as tecnologias no cenário da sala de aula, mas também capacita-o a usá-las criticamente e pedagogicamente no processo de ensino e aprendizagem, em uma abordagem crítica de ensinar e aprender os saberes tecnológicos oferecidos pela cultura digital.

3.4 (Multi)letramentos: concepções sociais e escolares

Atualmente, estamos inseridos numa sociedade em constantes (trans)formações. Isto é, as práticas sociais têm ganhado novas configurações, surgindo, assim, a necessidade de se rever discursos e paradigmas, além de lidar com novos saberes. Diante disso, podemos destacar os “multiletramentos” que permitem a “compreensão dos novos modos de representação da linguagem verbal e não verbal que materializam em diferentes gêneros

textuais, digitais que veiculam no meio virtual” (BALADELI, 2011, p. 9). E, ainda, “a interpretação da língua(agem) em suas diferentes representações” (BALADELI, 2011, p. 9).

Para Rojo e Moura (2012), os multiletramentos “apontam para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade representados em nossa sociedade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO; MOURA, 2012, p. 13). Nesse contexto e diante da multiplicidade de linguagens, mídias e tecnologias de informação e comunicação, Rojo e Moura (2012) afirmam que é necessário apropriar-se dos saberes tecnológicos relacionados ao domínio de áudio, vídeo, tratamento de imagens entre outros. Para os autores, “são exigidas novas práticas de leitura e escrita somadas a uma análise crítica, ou seja, são necessários novos e multiletramentos” (ROJO; MOURA, 2012, p. 21).

Corrêa e Jorge (2012, p. 1) entendem como multiletramentos “o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em diferentes domínios discursivos”, que vão desde as habilidades com a “linguagem verbal, oral e escrita, quanto a outras semioses”. A partir disso, ao pensarmos na escola e a relacionarmos aos conhecimentos sobre os multiletramentos, observamos a necessidade de construção de uma prática docente que priorize e explore o uso das novas tendências educacionais, como, por exemplo, aquelas ligadas ao meio virtual, para a construção e o compartilhamento de saberes no contexto escolar e social.

Diante desse cenário, a escola está atrasada em relação às mudanças na sociedade atual. É responsabilidade da escola oferecer um ensino de qualidade em constante diálogo com as leituras múltiplas do mundo em que vivemos, e isso não é responsabilidade apenas do professor, mas de toda a comunidade escolar.

Para tanto, é necessário desenvolver em sala de aula propostas pedagógicas inovadoras e motivadoras no processo de ensino e aprendizagem, visando ao letramento crítico e transformador capaz de criar novos sentidos dentro e fora da sala de aula, no que se refere ao processo de ensino, aprendizagem e formação de cidadania.

Nesse sentido, a escola e o professor têm o papel de instigar o aluno à reflexão, a “aprender a aprender” e “aprender a fazer” e, ainda, avaliar criticamente o cenário de relações em que ele está inserido. Assim, os multiletramentos desafiam-nos a ler, conhecer e ensinar as representações de linguagem de forma significativa.

3.5 Compreensão e valorização da leitura no mundo virtual

O ensino da leitura passou por diversas mudanças ao longo da história, sobretudo nas duas últimas décadas. Tais mudanças foram demandadas de pesquisas e reflexões teóricas que influenciaram e provocaram novas discussões sobre as formas pelas quais o processo de ensino e aprendizagem está sendo (re)direcionado e colocado em prática. Além disso, é importante ressaltar que, por muito tempo, houve insatisfação com um ensino que não favorecia a formação de leitores proficientes, e que isso foi direcionado ao ensino de Língua Portuguesa nas escolas, por ser uma disciplina ligada ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita (GOMES, 2012).

Nesse cenário, Gomes (2012, p. 27) ressalta que “o problema do ensino da leitura no Brasil ainda são rituais de iniciação e/ou da prática de leitura propostos aos alunos que não parecem satisfazê-los” em relação aos sentidos do texto, e tal situação acaba por desmotivá-los. Ainda, o que é trabalhado em sala de aula, em relação a textos, em geral, está direcionado ao que o livro didático apresenta, o que não possibilita ir além do significado restrito que o texto proporciona, não oferecendo discussões para além do texto.

A leitura, nesse contexto, não pode estar desvinculada do letramento. O ensino de leitura e escrita na perspectiva do letramento pressupõe uma formação com base nas vivências dos alunos e exige do professor uma dialogicidade em relação aos conceitos de leitura e escrita (CAFIERO, 2010, p. 86).

Diante disso, a leitura é “um processo de produção cognitivo, histórico, cultural e social de produção de sentidos”, ou seja, o leitor é um sujeito ativo, isto é, “não age apenas decodificando, juntando letras, sílabas, palavras, frases, porque ler é muito mais do que apenas decodificar. Ler é atribuir sentidos” (CAFIERO, 2010, p. 86). Além disso, pressupõe saberes que estão além do texto e que exigem o conhecimento de mundo do aluno para inferir sobre o que ele lê.

Para Cafiero (2014), a leitura é analisada como uma atividade complexa em que o leitor produz sentidos a partir de relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos. Ou seja, a leitura, além da decodificação, é compreensão e criticidade. Para tanto, as práticas de leitura precisam ter como princípio a compreensão e a reflexão sobre o texto lido, o posicionamento crítico do sujeito, o levantamento de hipóteses e indagações, a localização de informações para a construção de sentidos, a inferência e as informações e a síntese das ideias a serem exploradas.

Pensando na escrita, ela é entendida a partir de um sistema formal em que há regras, convenções e normas de funcionamento, que se legitimam pelas múltiplas possibilidades de uso, nas mais diversas situações e para diferentes finalidades. Para Geraldi (1993), a escrita constitui-se como um recurso aberto que possibilita dizer tudo, ou seja, um sistema disponível ao poder humano de criação e superação.

Partindo dessas reflexões, a leitura e a escrita se constituem como elementos para a reflexão somados a situações reais na vida dos sujeitos. Diante disso, no decorrer dos tempos, a escola passou por um avanço e um desafio de não apenas considerar o ensino da leitura e a representação gráfica da escrita como meros processos de formação do sujeito, vistos hoje, como um ser letrado. Ela passou a considerar a relação dialógica entre o processo de ensino da leitura e da escrita, bem como sua função social na vida dos alunos. Sendo assim, este é um desafio para o trabalho da escola e, mais ainda, do professor.

3.5.1 O que é ser letrado na cultura digital?

Vivemos em uma sociedade na qual saber ler é essencial para a produção do conhecimento. Mas o que significa saber ler? É apenas dominar o código linguístico? E se pensarmos no uso das tecnologias digitais para a produção do conhecimento? A partir de tais indagações, é comum pensar que vivemos em uma sociedade em que se apresentam diversas formas de leitura: verbal, não verbal, imagística, sonora, audiovisual e outras. Essas formas de leitura estão, muitas vezes, entrelaçadas em um mesmo plano textual no qual é necessário possuir habilidades distintas para ser um leitor competente. Também podemos entender tal competência como letramento digital, isto é, a exigência de que este leitor seja letrado digitalmente.

Já temos consciência de que saber ler é um ato social e, com a chegada das TDIC, isso se tornou mais evidente. A partir disso, o processo de ensino e aprendizagem de alguns recursos utilizados em sala de aula para salientar a função social na vida das pessoas – como os gêneros e tipos textuais utilizados no decorrer das aulas de Língua Portuguesa, os recursos sonoros e visuais, as imagens e outros – não devem ser vistos somente como metodologias tradicionais para a compreensão do conteúdo a ser ministrado, mas, sim, como meios para relacionar o que é ensinado para o aluno ao que ele vive em seu dia a dia.

Dias e Novais (2009) ressaltam, em relação às tecnologias, o ser letrado digitalmente em um ambiente que muda constantemente. O importante não é ensinar todos os recursos que estão surgindo, ou seja, deve-se desenvolver habilidades, principalmente nos alunos, para

interagir e descobrir, com autonomia, o funcionamento e a aplicabilidade de cada recurso novo. Segundo os autores, cada recurso tecnológico que vai surgindo tem uma parte que vai exigir dos leitores letrados o conhecimento necessário para entendê-la, principalmente no que diz respeito ao uso e à inserção daquilo que estão buscando.

Para tanto, além de possuir habilidades técnicas, é importante que o usuário das tecnologias tenha como base habilidades críticas já desenvolvidas, para que possa interagir conscientemente mediado pelas tecnologias digitais, mesmo porque tal interação exigirá do usuário saberes tecnológicos ligados à cultura digital. Diante disso, as habilidades motoras e linguísticas são essenciais para o letramento digital. Porém há os conhecimentos sociais e culturais que se desenvolvem com a prática, além das vivências e experiências cotidianas, que serão somadas às habilidades exigidas para que o usuário das tecnologias digitais possa usá-las com o intuito de aprender a aprender, estando ou não inseridos na cultura digital.

Todavia, é evidente que, para participar competentemente de todo esse processo digital, o leitor necessita desenvolver habilidades específicas. Com isso, um recurso que poderá ser útil é uma matriz de ensino, que pode servir para nortear o trabalho de maneira objetiva e eficaz. Para tanto, é essencial uma matriz de letramento digital que abarque todas as habilidades necessárias para que este leitor possa se tornar um letrado digital (DIAS; NOVAIS, 2009).

Para Dias e Novais (2009), o uso da tecnologia terá como princípio o domínio e a manipulação dos instrumentos físicos, *hardware*, que envolve também uma compreensão mais geral sobre os limites e as possibilidades de interação em ambientes digitais, compreensão da dinâmica das interfaces e sua estabilidade lógica e coerente. Mas, para adquirir tais habilidades, os autores afirmam que é necessário ter conhecimento sobre a cultura digital e os saberes desenvolvidos por meio das práticas letradas digitais.

A partir daí, muitas das habilidades desenvolvidas na matriz de letramento digital (DIAS; NOVAIS, 2009) são organizadas com o objetivo de se alcançar o ponto certo a ser avaliado. No entanto, há também outros pontos que buscam analisar e chegar até a informação desejada. Com isso, percebe-se que é algo não acabado e que há um potencial de expansão e simultaneidade, apesar de os descritores serem ponto de partida para a análise e a compreensão das habilidades de leitura a serem desenvolvidas genuinamente na cultura digital.

Dentro dessa perspectiva, a escola é um ambiente propício para o desenvolvimento de tais habilidades, principalmente por ser considerada a base educacional e a agência de letramento(s). Contudo, o que poderá dificultar o processo de ensino e aprendizagem por meio das tecnologias digitais é a falta de capacitação dos profissionais da educação para promover

o letramento digital e a estrutura física da escola, que pode não estar adequada para tal processo. Diante disso, a elaboração de uma matriz de letramento digital nesse ambiente poderá auxiliar o professor a desenvolver suas práticas metodológicas e a refletir sobre o que é ou não é importante para os alunos, com a inserção das tecnologias digitais, dentro e fora da sala de aula.

3.5.2 Referência de análise para o letramento digital: possibilidades para o planejamento do trabalho pedagógico

Na atualidade, os alunos estão cada vez mais envolvidos com a cultura digital, seja por meio do computador ou dos modernos *smartphones*, *tablets*, entre outros dispositivos, que exigem habilidades específicas para o manuseio do equipamento, a leitura da tela, o uso dos ambientes de navegação, entre outros. Com isso, os alunos estão cada vez mais imersos em novas formas de ler, escrever e navegar.

Diante desse cenário, o mundo moderno exige dos sujeitos habilidades de leitura e escrita que ultrapassam as tecnologias do lápis e do papel. Faz-se necessário refletir sobre as novas e modernas formas de trabalho ou as possibilidades de organização metodológica do trabalho pedagógico em sala de aula, que envolva o uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem para a produção de conhecimento. Mas como isso seria possível? Como oportunizar aos alunos, principalmente do Ensino Médio, a vivência de experiências em ambientes digitais?

No universo acadêmico, há uma matriz de referência para o trabalho com o letramento digital que, mesmo restrita ao uso do computador, é extremamente útil para as práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais. Essa matriz foi elaborada para propor o uso de habilidades necessárias para o desenvolvimento do letramento digital ou letramentos digitais (DIAS; NOVAIS, 2009). Isto é, segundo os autores, existem habilidades comuns e necessárias para lidar com todas as tecnologias. Diante disso, essa matriz possui descritores que foram divididos em quatro ações, consideradas por Dias e Novais (2009, p. 7) como “ações de usuários competentes”:

- 1) Utilizar diferentes interfaces;
- 2) Buscar e organizar informações em ambiente digital;
- 3) Ler hipertexto digital;
- 4) Produzir textos (orais e escritos) para ambientes digitais.

Dias e Novais (2009) acreditam que os descritores propostos sejam capazes de contemplar as capacidades cognitivas necessárias para que o indivíduo seja capaz de interagir com os sistemas atuais e com os que estão por vir. Ainda acreditam que a organização proposta consegue contemplar as habilidades que o usuário precisa construir para desenvolver os vários letramentos digitais, mesmo aqueles que vão além de suas práticas.

Nesse contexto, é relevante entender que o aluno vive em um mundo letrado, principalmente digital, e que as suas experiências fora da escola não devem ser desvinculadas do processo pedagógico e do planejamento do professor. Isto é, se o trabalho proposto pela escola parte do pressuposto dos direitos do aluno, é sensato potencializar as tecnologias para o ensino e a aprendizagem, tornando-as uma constante, e não apenas um projeto pontual.

3.6 Apropriação do sistema oral e escrito por meio do desenvolvimento da linguagem

A capacidade de produzir textos é uma atividade de linguagem que tem como produto a enunciação humana. Com isso, o processo de produção textual envolve operações mentais que são consideradas importantes para tal prática, como a atenção às condições de produção, o planejamento da produção e a produção textual elaborada.

Em contrapartida, o desenvolvimento da oralidade apoia o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, possibilitando o compartilhamento do processo de compreensão. Para Marcuschi (2001), a oralidade seria uma prática social interativa para fins de comunicação, que se apresenta sob vários tipos ou gêneros textuais, fundados na realidade sonora que vai desde a realização mais informal à mais formal, nos vários contextos de uso. Em síntese, é fundamental que haja leituras de diversos gêneros textuais em variados suportes e que estas construam diálogos com os alunos. Ao mesmo tempo que elas possam indagá-los e ajudá-los a avançar na organização do pensamento.

Chartier *et al.* (1996) ressaltam que é importante multiplicar, no período da aula, as oportunidades para que os alunos falem sobre situações da vida, do bairro, da família, das relações de vizinhança, do calendário, dos atos da vida cotidiana, para que possam constituir o pano de fundo das produções textuais escolares.

3.6.1 Perspectivas enunciativas da linguagem

Sobre a noção de gênero adotada por este estudo, vale assinalar que somente a partir da difusão do conceito bakhtiniano de gênero do discurso será possível definir que as inúmeras formas assumidas pela linguagem, em dado momento, em dada comunidade, podem ser consideradas como pertencentes a determinado gênero. Ainda, nesse quadro de reflexões, é importante ressaltar que se concebe aqui que a natureza de todo sistema de comunicação e de toda linguagem é eminentemente ideológica, e o discurso é uma delas, isto é, todo discurso é uma construção social, não individual e só poderá ser analisado considerando-se seu contexto histórico-social, suas condições de produção. Significa ainda que o discurso reflete uma visão de mundo determinada, necessariamente vinculada à do(s) seu(s) autor(es) e à sociedade em que vive(m).

Segundo Bakhtin/Volochinov (1999), todo signo é ideológico, caracterizado como uma realidade ideológica, que tem sua materialidade e que se constrói no ambiente social da comunicação pela interação verbal. Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico é instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário deste, ele também reflete e retrata outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia [...]. A existência do signo nada mais é do que a materialização de uma comunicação. É nisso que consiste a natureza de todos os signos ideológicos (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999).

Ainda com Bakhtin/Volochinov (1999), o signo reflete e retrata uma realidade. Ele reflete na medida em que se refere a uma realidade que lhe é exterior, e refrata porque, dentro dos seus mais variados índices de valor possíveis, um sobressai e outros se ocultam. Decorre dessa constatação que o mesmo signo tem significados diferentes, de acordo com a situação histórico-social do sujeito, e que todo e qualquer discurso se constitui como diálogo entre vários enunciados constituídos socialmente.

Para tanto, é pelo condicionamento do sujeito à formação ideológica e à formação discursiva que o enunciativo constrói representações fundamentais de seu discurso e dos lugares que ele e seu interlocutor ocupam, além de construir também as imagens que ele tem de seu interlocutor e as imagens que ele imagina que seu interlocutor tenha dele e do seu discurso. Ou seja, o discurso é um dos aparelhos ideológicos do Estado que ajuda a manter o domínio sobre determinado grupo social, e nele se dão embates entre posições diferenciadas.

O confronto entre essas posições diferenciadas em determinado momento histórico é denominado posições ideológicas. Uma formação ideológica comporta mais de uma posição discursiva que pode se confrontar, se aliar ou dominar uma a outra. A formação discursiva é o lugar em que se articulam discurso e ideologia. Como uma formação ideológica pode abranger mais de uma posição ideológica, uma formação discursiva sempre colocará em jogo mais de um discurso. Em vista disso, um enunciado pode ter mais de um sentido, dependendo do lugar ideológico de onde é enunciado.

A contribuição relevante de Bakhtin/Volochinov (tomar o signo como realidade ideológica) diz respeito à dialogicidade e à polifonia presentes no discurso, assinalando-se os de cunho informacional, parte do nosso objeto de estudo. O princípio da dialogicidade da linguagem percebe a enunciação como um fazer coletivo e a palavra como “uma espécie de ponte lançada entre o locutor e o interlocutor. Se ela se apoia sobre o locutor numa extremidade, na outra, apoia-se sobre o interlocutor” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2003, p. 113). Nessa abordagem, reitera-se, os enunciados estariam repletos das palavras dos outros, que seriam absorvidas, elaboradas, reestruturadas. Isso significa postular um diálogo constante entre os discursos de uma sociedade que se estabelece como a interação constitutiva de toda e qualquer produção verbal.

Outro aspecto do dialogismo é a polifonia, que se refere às vozes oriundas de diversos discursos que se instauram no interior de outro e o definem. Caracteriza-se pelas múltiplas vozes e consciências independentes e distintas que permitem visões de mundo diferentes e representam o diálogo que se estabelece entre elas (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999). Importa reconhecer que “em cada palavra há vozes, vozes que podem ser infinitamente longínquas, anônimas, quase despersonalizadas [...] inapreensíveis, e vozes próximas que soam simultaneamente” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2003). Assim, os discursos são tecidos polifonicamente em um jogo de vozes cruzadas, complementares, concorrentes e contraditórias.

Com esse pensar, acredita-se que, por meio da apresentação de hipóteses, diferentes instrumentos de coleta de dados, entre eles a observação, podem-se realizar ações transformadoras entre, com e além do texto, conforme enfatiza Bakhtin/Volochinov (1999, p. 106): “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis. No entanto, nem por isso a palavra deixa de ser uma”. Essa construção textual envolve uma escrita fundamentada na formação pessoal, social e coletiva do produtor do texto.

Em um contraposto diálogo com Dolz e Schneuwly (2004), os autores ressaltam que o gênero é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos. Essa ideia é discutida em três etapas: a noção de gênero é situada em relação à prática de linguagem e de atividade de linguagem, ou seja, seu funcionamento no quadro escolar é examinado, e um caminho é esboçado para melhor conhecer e precisar esse funcionamento.

Em síntese, se o desenvolvimento é considerado um processo de apropriação das experiências acumuladas pela sociedade no curso de sua história, as duas noções de prática social e de atividade e, conseqüentemente, as práticas de atividades de linguagem são fundamentais, sendo que a primeira é a que fornece um ponto de vista contextual e social das experiências humanas e do funcionamento da linguagem; a segunda adota um ponto de vista psicológico para dar conta dos mecanismos de construção interna dessas experiências que são, particularmente, as capacidades necessárias para produzir e compreender a linguagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). A partir de então, a apropriação diz respeito tanto a uma quanto à outra, na medida em que a aprendizagem que conduz à interiorização das significações de uma prática social implica levar em conta as características dessa prática e as aptidões e capacidades iniciais do aprendiz.

Para Dolz e Schneuwly (2004), a definição de cada gênero se dá em função da temática em foco, dos participantes envolvidos no contexto e na vontade do locutor. Desse modo, pode-se inferir que há uma relação de interconexão e dependência entre gênero e contexto que cria uma dupla necessidade: conhecimento do gênero em si e, também, do contexto do qual é expressão e ao qual se destina. Ou seja, “a ação discursiva é, portanto, ao menos parcialmente, prefigurada pelos meios” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 28).

Em relação aos estudos de Bakhtin/Volochinov (1999), o desenvolvimento linguístico dos sujeitos se dá por um processo de continuidade e ruptura através dos usos de gêneros primários e secundários (categorias utilizadas por Bakhtin), ou seja, por meio de discursos que se originam de situações espontâneas (primários) ou de comunicações culturais (secundárias). O primeiro se caracteriza, essencialmente, por discursos orais e o segundo, por escritos, envolvendo produção artística, científica e sociopolítica. Os gêneros primários constituem-se no nível real de desenvolvimento linguístico das crianças (zona de desenvolvimento real), em que, a partir deles, é possível desenvolver os gêneros secundários pela intervenção sistemática (zona de desenvolvimento proximal). Por isso, Dolz e Schneuwly (2004, p. 35) afirmam que “os gêneros primários são os instrumentos de criação dos gêneros secundários”.

Diante do percurso teórico apresentado até aqui sobre letramento(s), letramento digital, leitura, escrita, entre outros, no próximo capítulo, procederemos a uma incursão pelos conceitos teóricos propostos também pelas TDIC ao ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, conseqüentemente, com o uso didático-pedagógico das tecnologias digitais em sala de aula.

4 CONECTANDO TEORIAS E DADOS: FUNDAMENTOS E OBSERVAÇÕES

Uma vez delineado o perfil do ensino, do aluno e do professor mediante o uso das TDIC nos espaços escolares, julgamos importante ir a campo e verificar em que medida as teorias efetivaram-se na prática de sala de aula de docentes que atuam na vigência das Leis de Diretrizes e Bases (LDB) e apoiam o letramento digital. Mas o que vamos apresentar, neste capítulo, poderíamos chamar de modelo que se fundamenta nas concepções de “aprender a aprender” e “aprender a fazer”, no contexto das tecnologias e de seu impacto nas práticas docentes.

4.1 O local da pesquisa

A instituição de ensino pesquisada foi escolhida diante do papel social, coletivo e inovador que ela exerce no município de Belo Horizonte-MG, e também por ser referência para outras escolas, por meio das práticas didático-metodológicas mediadas pelas TDIC que a professora de Língua Portuguesa pesquisada exerce nas atividades pedagógicas. Além disso, essa é uma escola da Rede Pública Estadual de Ensino que atende o segmento do Ensino Médio, fator primordial para tal escolha e que nos oferece cenário propício para a realização desta pesquisa.

Com base nesses princípios, a escola na qual a pesquisa foi realizada apresenta-se da seguinte maneira: está situada na região da Pampulha, na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, em um bairro que possui cerca de 7.758 habitantes. Atualmente, atende o Ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio, perfazendo um total aproximado de 315 alunos.

O espaço físico da escola é amplo, com salas de aula padrão e infraestrutura institucional interna que atende a demanda local. Além disso, a escola possui biblioteca ampla, laboratório de informática (com cerca de 30 computadores conectados à Internet), TV, vídeo cassete, projetor móvel – com computador portátil – caixa de som, microfone, câmera digital e filmadora. Todos os professores têm acesso à Internet para atividades didático-pedagógicas, desde a sala dos professores até o espaço da sala de aula. Como a direção da escola tem um olhar construtivista e interacionista, foi liberada, no início do 2º (segundo) semestre letivo de 2015, a rede *wi-fi* para toda a comunidade escolar, facilitando o acesso ao meio informacional e às atividades metodológicas desenvolvidas por parte do corpo docente.

A escola pesquisada foi também contemplada com o Prêmio de Educação “Mobilidade Urbana” e, com isso, ganhou 1 (um) computador, 1 (um) *datashow* e uma câmera digital. Para

os alunos envolvidos, o prêmio foi uma bicicleta, uma mochila e a mascote do Prêmio “Mobilidade Urbana”.

Além disso, a escola, na época em que a pesquisa foi realizada, participava do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PACTO), cujo objetivo era promover a formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino, nas áreas urbanas e rurais, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Além disso, o PACTO tem como eixo central do processo formativo dos Professores do Ensino Médio o desenvolvimento da temática “Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral”, que orienta a discussão e o trabalho em todas as etapas do PACTO.

Nesse contexto, a escola referenciada é favorável à disseminação das TDIC, devido a um conjunto de fatores, tais como: iniciativas empreendedoras, condições populacionais, público-alvo, localização urbana, acessibilidade tecnológica e pesquisas científicas na área de educação e tecnologias. A junção desses fatores favorece o desenvolvimento e a disseminação da cultura informacional na educação brasileira, fator este que será determinante na diminuição das desigualdades sociais, culturais, econômicas e tecnológicas.

4.2 Os sujeitos da pesquisa

Intitulamos os alunos e a professora como sujeitos da pesquisa por sua condição de mediadores do processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, a pesquisa foi realizada na Escol@ Digital⁷, situada na cidade de Belo Horizonte-MG, pertencente à RPEEMG, com segmentos de Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. Para tanto, estavam inseridos nesse processo de pesquisa uma professora de Língua Portuguesa e 23 (vinte e três) alunos do Ensino Médio, do período matutino.

⁷ Nome fictício dado à escola, no contexto da pesquisa.

4.2.1 Caracterização dos sujeitos

4.2.1.1 A professora

Como falar da ciberprofessora “Vovó Digit@l”? É tão difícil caracterizar tal pessoa quanto navegar em um ambiente desconhecido, sem *links* e *hiperlinks* capazes de direcionar ao alvo pretendido. A partir disso, vamos começar com a simples escolha do nome “Vovó Digit@l”. Pensando em como identificar a professora na pesquisa, o pesquisador pediu sugestões a ela de como gostaria de ser chamada no desenrolar da pesquisa. Em um gesto humilde e com a carinha de quem sempre quer descobrir o novo, ela disse que poderia ser chamada de Vovó Digit@l. Mas sabem por quê?

A Vovó Digit@l iniciou seus estudos na graduação em Licenciatura Plena em Letras no ano de 1970, em uma universidade mineira situada na cidade de Belo Horizonte-MG, onde também se graduou no ano de 1973. No percurso de sua formação acadêmica, graduou-se em Língua Portuguesa e suas Literaturas e, mais tarde, foi para a Espanha dar continuidade aos estudos, graduando-se em Língua Espanhola. Então, ao retornar ao Brasil, pediu validação de seu diploma, em uma universidade mineira, situada também na cidade de Belo Horizonte, para tornar-se também professora de Língua Espanhola.

Além disso, a Vovó Digit@l deu sequência a seus estudos no Brasil e pós-graduou-se em Língua e Literatura em uma universidade da capital mineira. A Vovó Digit@l iniciou seus trabalhos docentes na Rede Municipal de Ensino, em Belo Horizonte, logo quando iniciou a sua formação em Letras, e foi onde também se aposentou como professora da Educação Básica. Mas, como essa “ciberprofessora” não consegue ficar parada navegando na vida, continuou seu trabalho docente na REEMG, onde atua até hoje como professora concursada de Língua Portuguesa e Língua Espanhola no Ensino Médio, no período matutino e noturno da Escol@ Digital, onde esta pesquisa foi realizada.

Na escola, a Vovó Digit@l, além de professora, é orientadora do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e atua também em todas as demandas da escola apoiada pelo corpo administrativo e docente, que a tem como uma professora transformadora de suas práticas docentes, sociais e humanas. E acham que ela quer parar por aí? A Vovó Digit@l está pleiteando uma vaga no Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) de uma universidade mineira. Sua proposta de pesquisa é investigar sua própria prática docente em um processo de pesquisa-ação.

No que diz respeito às TDIC na relação da Vovó Digit@l com o cenário atual de inserção na cultura digital, pode-se dizer que a evolução tecnológica marca a atualidade, delimitando novos valores e novas formas de se conceber as relações sociais e de trabalho. Diante disso, esse novo cenário traz à tona o conceito de interatividade, que é concebido por Silva (2010) como a instauração de uma nova revolução denominada de “revolução da informação”. Por sua vez, como consequência dessa revolução, tem-se a exigência de seres humanos transformadores e críticos, que se adaptam ao novo contexto, acompanhando com agilidade as transformações sociais e contemporâneas.

Nesse contexto, a Vovó Digit@l é uma apaixonada pelas inovações tecnológicas e acredita que elas devem ser inseridas em sala de aula para o melhor aproveitamento didático-pedagógico dos alunos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Quando o pesquisador perguntou sobre as tecnologias digitais que usa em sala de aula, ela respondeu da seguinte maneira: “[...] uso celulares (*WhatsApp*), *notebook* e vídeos. Gostaria de usar *datashow*, mas o faria se houvesse mais controle dos que o utilizam. Motivo: a quem responsabilizar por um estrago?”.

Pode-se observar que, além de a professora querer utilizar outras tecnologias em suas práticas docentes, ainda há restrições por parte da instituição de ensino em relação ao uso dos equipamentos disponíveis na escola (em relação aos cuidados com o equipamento e também à ausência de apoio técnico). Além disso, a professora é uma adepta das mídias sociais para se comunicar e construir relações sociais e afetivas com seus alunos. Nesse sentido, torna-se importante ressaltar que a inclusão digital nas escolas brasileiras é preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional desde 1996 (Art. 32, inciso IH). Em consonância, tem-se também o decreto n. 6.300/2007, que estabelece o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) e apresenta como principal objetivo promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas Redes Públicas de Educação Básica. Tendo a legislação como suporte, entende-se o trabalho com a inclusão digital e o letramento digital como um desafio para a educação atual, uma vez que esta realidade tem a oferecer oportunidades e riscos para a sociedade.

4.2.1.2 Os alunos

A turma de 3º ano do Ensino Médio acompanhada era formada por 23 (vinte e três) alunos, frequentes, cuja faixa etária era de até 19 (dezenove) anos de idade (95%), sendo que, do total de alunos envolvidos, 53% são do sexo feminino e 47%, masculino.

Grande parte dos alunos mora com seus pais. Estão constantemente envolvidos em práticas socioculturais oferecidas pela comunidade e, além disso, 56% dos alunos assistem à televisão e escutam música, em seu tempo livre.

No que diz respeito ao uso das TDIC, 57% utilizam diariamente a Internet como principal fonte de informação de acontecimentos atuais. Também a utilizam para obter informações sobre esportes (46%), cultura e lazer (27%), veículos (8%), informática (8%) e outros tipos de informações (11%), tais como “entretenimento, namorar e aprender artes marciais”.

Sobre as práticas de leitura em que os alunos estão envolvidos fora do espaço escolar, 42% não leem nenhum tipo de livro, no entanto 37% leem literaturas de ficção, 16%, literaturas de não-ficção e 5%, livros de autoajuda. Em relação à quantidade de livros que os alunos leem, tem-se diagnosticado que 32% leem entre 1 (um) e 3 livros por ano.

Em relação a suas práticas sociais, 53% dos alunos estão inseridos no mercado de trabalho, sendo que a maioria (30%) se destaca como auxiliar administrativo, 20% como estagiários, 20% como menor aprendiz, 10% como atendente, 10% subchefe e 10% como manipulador de alimentos.

Diante do perfil dos alunos em relação ao uso das tecnologias, cotidianamente, eles são interessados nas aulas de Língua Portuguesa e encantados com a Vovó Digit@l. Mas o que desperta maior interesse é quando a professora medeia suas práticas pedagógicas com as TDIC. No início, apresentaram certa “resistência” diante das ferramentas tecnológicas oferecidas para a realização das atividades em sala de aula, mas depois de certo tempo trocaram saberes tecnológicos entre si e com a professora, que sempre está pronta para aprender o novo. No entanto, foi observado pelo pesquisador que tal “resistência” se deu em torno de um posicionamento hierárquico perante os saberes sobre o uso das TDIC que os alunos adquirem fora do espaço escolar.

Diante disso, “incluir” alunos digitalmente não significa garantir a eles o domínio de conhecimentos básicos em informática, mas promover condições para que, por meio desses conhecimentos, desenvolvam habilidades que exijam iniciativa, colaboração, acessibilidade, criticidade, equidade, responsabilidade, respeito e, principalmente, que se utilizem dessas habilidades com autonomia, dentro e fora da escola. Pela utilização das TDIC, possibilita-se a autoaprendizagem, em um processo em que o aprendiz torna-se protagonista de seu próprio conhecimento, em uma construção compartilhada pelas interações entre ele e os participantes do processo, ou seja, um aprendizado construído socialmente. Os dados que elucidam tal discussão estão descritos na seção 4.3.1.1.

4.3 Procedimentos de coleta de dados

O trabalho na Escol@ Digital foi realizado no ano de 2015, em um período de cinco meses, com a presença constante do pesquisador em aulas de Língua Portuguesa. Os procedimentos para a realização desta pesquisa foram, inicialmente, o acompanhamento em quase todas as aulas, somado à análise e à observação das práticas docentes em relação à interação e à troca de saberes construídos e adquiridos no curso das aulas entre a professora e os alunos envolvidos. A partir de então e em contrapartida, utilizou-se como procedimentos de coleta de dados o questionário e o diário de campo, somados a recursos fotográficos e audiovisuais.

4.3.1 Instrumento da pesquisa: a aplicação dos questionários

Inicialmente e para termos acesso a alguns dados para uma análise inicial, os questionários foram aplicados aos alunos para que pudessemos diagnosticar o perfil da turma em relação à identificação dos sujeitos nas suas relações sociais, na escola e nas práticas docentes. Tal questionário era impresso, acessível e não demandava muito tempo para ser respondido, ou seja, todas as questões foram pensadas no que diz respeito à extensão e à facilidade para seu preenchimento e devolução.

A análise dos questionários foi construída de forma descritiva e analítica. Os dados obtidos foram confrontados e analisados à luz de aportes teóricos que irão sustentar os discursos produzidos no decorrer desta pesquisa.

4.3.1.1 Sobre os dados dos questionários

Solicitamos aos participantes da pesquisa que respondessem ao questionário com o objetivo de captar as representações sociais, estratégias metodológicas, apreensão dos conteúdos de Língua Portuguesa em relação ao uso das TDIC em sala de aula e dos sentidos do objeto de pesquisa, por meio de seus elementos constitutivos, como informações, observações e diagnósticos, além dos valores e saberes adquiridos pelos sujeitos no decorrer do processo de investigação.

Dos 23 participantes da pesquisa, apenas 19 responderam ao questionário, pois, no dia de sua aplicação, 4 alunos não estavam presentes. De acordo com as práticas pedagógicas desenvolvidas em Língua Portuguesa, iniciou-se o processo de investigação com

questionamentos referentes à dinâmica de ensino da professora em sala de aula. Com isso, 35% dos alunos participantes da pesquisa responderam que a docente utiliza trabalhos em grupo desenvolvidos em sala de aula e que, às vezes, eram solicitados a realizarem buscas como estratégia de aprendizagem na disciplina. Mas 30% dos alunos apontaram outro tipo de dinâmica de ensino. Há também as aulas práticas, apontadas por 20% dos alunos, aulas expositivas com participação dos alunos (10%) e aulas expositivas mediadas apenas pela professora (5%).

Em relação aos recursos tecnológicos utilizados para promover interação professor-aluno, 42% dos alunos afirmaram que a professora utiliza constantemente recursos tecnológicos nas aulas. E a partir dessa interação, a maior parte dos alunos (42%) achava adequadas as orientações da professora em relação às atividades da disciplina, tanto dentro quanto fora da sala de aula.

No que diz respeito ao uso do celular em sala de aula, 47% dos alunos apontaram que é um dos recursos tecnológicos que utilizavam com mais frequência nas aulas de Língua Portuguesa. O uso das tecnologias digitais móveis permite um encantamento na escola. Sendo assim, alunos e professores, podendo estabelecer contatos mais próximos, encontram métodos de ensino e aprendizagem que podem ser compartilhados para além da sala de aula. Por apresentar resistência, conforme já dito, a professora utilizava muito pouco ou quase nunca recursos audiovisuais nas aulas. No entanto, 19% dos alunos afirmaram o uso do *datashow* em sala de aula.

Para o processo de avaliação em sala de aula, a professora utilizava predominantemente as práticas de pesquisa em ambientes virtuais, de acordo com a afirmação de 26% dos alunos, como recurso tecnológico para a sala de aula. Em contrapartida, 84% dos alunos, em suas estratégias de busca pela informação e interação no meio digital, apontaram que utilizam o computador com Internet banda larga, em sua vida diária, e que o utilizam em um período entre 8 (oito) e 15 (quinze) horas semanais. A partir desse apontamento em relação ao tempo de uso do computador, o pesquisador observou que ele não se estende pelo fato de grande parcela dos participantes da pesquisa trabalhar logo após o período escolar. Mas ainda há uma parcela considerável dos alunos (22%) que utilizavam tal recurso em um período maior que 32 horas semanais.

Pensando em atividades práticas com o uso do computador, 31% dos alunos apontaram que ele é utilizado para realizar buscas. Outros alunos se dividem em atividades mediadas pelo computador, como: trabalhar (14%), estudar (24%), jogar (22%) e outras (9%), tais como: assistir a filmes e séries, namorar e usar o Skype.

Em relação à participação dos alunos nas redes sociais, 54% apontaram o Facebook como a mídia social mais utilizada. Em contrapartida, também há aqueles que utilizam o Twitter (14%) e outras mídias sociais (18%), tais como o “Instagram, Whatsapp, Snap, Telegram e Skype”, frequentemente.

Pensando na participação dos alunos nas redes sociais, o que chama a atenção do pesquisador para uma análise do perfil desses usuários é que 32% participavam das redes sociais para se comunicar com os amigos e 28% para passar o tempo (entretenimento). No entanto, há ainda uma parcela considerável (14%) que participava de discussões nas redes sociais. Diante disso, observa-se que as redes sociais, além de serem espaços virtuais de entretenimento, como apontam os dados da pesquisa, também podem ser consideradas como espaços de discussão e interação entre seus usuários, a fim de se estabelecer uma relação social, escolar, profissional e cultural diante daquilo que se procura na rede.

Por fim, 63% dos alunos participantes apontaram que as TDIC são muito importantes em sua vida, em geral. Entretanto, 16% achavam as TDIC importantes, mas não essenciais. Outros 16% as consideravam pouco importantes. E o restante dos alunos nada declarou (5%). Nesse cenário, os alunos mediados pelas TDIC são incluídos no mundo digital e social, transformando-se em internautas que navegam em busca de novos saberes, o que contribui para o seu aprimoramento, enriquecimento cultural, social, intelectual, filosófico, político e econômico, permitindo que se comportem como agentes ativos e modificadores da questão social, contribuindo para que esta se torne mais justa e menos excludente. Sendo assim, o uso das TDIC é indispensável, sendo suas vantagens indiscutíveis.

Nesse mesmo contexto, o uso das TDIC, dentro e fora da sala de aula, possibilita o acesso a ambientes interativos que favorecem o processo de ensino e aprendizagem, reforçando os conteúdos trabalhados pelos docentes e, portanto, ampliando o conhecimento e a troca de saberes entre todos os envolvidos. Há também uma revolução com o uso das TDIC, uma vez que elas deixam de ser apenas suportes, para configurarem-se como nova filosofia e cultura de comunicação entre as pessoas. Nesse sentido, com a chegada da Internet, somada à popularização tecnológica na sociedade, a relação com a comunicação mudou, conseqüentemente, a forma de se construir o pensamento e o conhecimento. A partir disso, as mídias digitais são uma nova instituição de socialização, que é tão central na formação do ser humano quanto a escola, a família, o trabalho e a religião, por exemplo. Portanto, a educação, sendo também um processo de comunicação, não pode ser pensada de maneira dissociada. É importante torná-las aliadas e complementares, uma vez que é dever das práticas educativas acompanhar as tendências atuais, formando indivíduos capazes de entender, interpretar e

dialogar com essa realidade, estando eles então preparados para lidar com o mundo digital cada vez mais interconectado, computadorizado, eletrônico e de linguagens cada vez mais cifradas.

4.3.2 Instrumento da pesquisa: o diário de campo

O diário de campo é um instrumento em que, a todo instante, o pesquisador colocava observações, percepções e indagações a respeito do desenvolvimento da pesquisa. É um espaço no qual eram descritas as cenas de sala de aula e o comportamento da professora de Língua Portuguesa e dos alunos, no que diz respeito às práticas docentes e ao processo de ensino e aprendizagem mediado pelas TDIC.

4.3.2.1 Atividade em sala de aula I: contexto da pesquisa

Diante do contexto da sala de aula e sem nenhuma pretensão de apresentar dados para a pesquisa que estava sendo realizada, a Vovó Digit@l apresentou uma proposta de atividade aos alunos que chamou muito a atenção do pesquisador, no que se refere ao ensino da leitura e da escrita mediadas pelas TDIC. Esta foi uma atividade proposta para os alunos que precisavam recuperar a média dos dois primeiros bimestres letivos de 2015. E como aconteceu?

A Vovó Digit@l, por querer sempre aprender sobre as TDIC, propôs uma atividade de recuperação que envolvesse não só os alunos que precisavam recuperar nota, mas toda a turma. No início, aqueles alunos que não estavam em processo de recuperação ficaram resistentes em participar de tal atividade, mas, com o tempo e com as estratégias de mediação da professora, todos se envolveram e chegaram até a etapa final da atividade.

Logo, a professora apresentou à turma uma atividade de pesquisa relacionada a uma temática cotidiana e transversal para uma prática escrita, baseada nas competências para a prova discursiva do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Mas onde realizar a pesquisa? Como pesquisar informações que respondessem às indagações dos alunos, a partir do tema apresentado? Que recurso utilizar em sala de aula para adquirir informações sobre o tema? Como abordar a professora solicitando ajuda? Como transcrever as informações adquiridas para o papel ou para a tela? Os recursos tecnológicos podem ser usados no curso da aula?

Diante dessas interrogações, a Vovó Digit@l, como sempre, brilhou! Ela apresentou a proposta de atividade digitada em folhas avulsas para os alunos e depois iniciou um processo

de indagação em relação ao tema proposto (Apêndice H). Em certo momento, os alunos estavam meio apáticos e dispersos, utilizando o celular para outras finalidades, como ouvir música, enviar mensagens via WhatsApp, assistir a vídeos, etc., mas a professora começou a construir indagações relacionadas ao cotidiano dos alunos e em consonância com a temática da atividade apresentada. Foi assim que ela despertou nos alunos um olhar atento e a vontade de participar das discussões iniciadas.

Em meio a tantas discussões sobre a proposta, a Vovó Digit@l pediu aos alunos que pesquisassem, em meio virtual, informações sobre o tema da atividade. Nesse momento, o celular deixou de ser um recurso de entretenimento e passou a ser um recurso pedagógico para a sala de aula. Ainda mais porque esse recurso é um dos mais utilizados pelos alunos, dentro e fora da escola, e como a escola oferece Internet para toda a comunidade, ficou mais fácil e acessível realizar tal tarefa.

Como processo de interação e trabalho colaborativo com o outro, a professora pediu aos alunos que não tinham o celular ou que não conseguiam acessar a Internet em seu aparelho que fizessem duplas e realizassem a pesquisa junto com um colega. Foi assim que se iniciou a busca em meio virtual.

Após certo momento da aula, a professora interrompeu o processo de pesquisa e pediu aos alunos que verificassem, na folha da atividade, as estratégias de pesquisa por informações sobre a proposta. Como ela não é nada “tradicional”, ofereceu aos alunos endereços eletrônicos de vídeos curtos, devido ao tempo da aula, postados no YouTube, mas, bem interativos, para despertar o interesse dos alunos, e que também fossem úteis, para que os mesmos pudessem obter informações sobre o tema pesquisado. A partir disso, os vídeos começaram a fazer parte de um processo de elucidação da proposta a ser trabalhada. A professora estava, a todo instante, presente nas carteiras dos alunos, indagando-lhes sobre o que estavam assistindo. Logo depois, ela pediu para que os alunos transcrevessem, com as próprias palavras, nos cadernos, as explicações e anotações sobre o que foi pesquisado em relação ao que assistiram nos vídeos. Mas como as práticas de leitura e escrita não bastavam se fossem apenas audiovisuais, a professora ainda fez com que os alunos voltassem na folha da atividade e observassem que lá estavam alguns links relacionados à pesquisa. Quem quisesse utilizá-los deveria fazer, conforme foi proposto, após assistir aos vídeos – transcrever e anotar todas as informações enfatizadoras em relação ao tema da atividade.

Como os vídeos eram curtos e com poucas informações confiáveis, os alunos também utilizaram os links para a pesquisa. Nesse momento, o pesquisador observou que o vídeo em sala de aula ajuda o professor, desperta o interesse dos alunos, mas não é o suficiente para

mudar a relação pedagógica sem a mediação do professor. Além disso, o vídeo aproxima a sala de aula do cotidiano dos alunos e desperta o interesse por novas discussões no contexto da aula.

Após o momento de pesquisa, em meio virtual, foi proposta pela professora uma discussão sobre as informações adquiridas pelos alunos. Logo, ela mediou todo o processo de discussão, levantando questões sociais e cotidianas em relação à atividade. E como o tema era recorrente e se aproximava da realidade dos discentes, o debate foi extremamente interativo e produtivo.

Diante do olhar do pesquisador, ficou claro o esforço da professora para inovar em suas práticas de sala de aula e, a partir daí, a Vovó Digit@l não conseguiu se manter com uma postura “tradicional”. Levou os alunos para fora da sala de aula, em um dos espaços da escola, e organizou uma roda de discussão sobre a pesquisa realizada por eles. Cada aluno se posicionou e apresentou exemplos e soluções sobre a temática e sobre suas relações sociais. E como era final de aula, a professora encerrou as discussões com fotos dos alunos registradas em seu celular (*iphone*) e sorrisos (Fotos 1 e 2).

Foto 1 - Momento de interação I.



Fonte: Dados de Pesquisa.

Foto 2 - Momento de interação II

Fonte: Dados de Pesquisa.

A atividade não parou por aí. Na aula seguinte, Vovó Digit@l deu continuidade à atividade proposta e pediu que os alunos produzissem um texto dissertativo sobre o tema pesquisado na aula anterior e utilizassem as informações adquiridas no decorrer da pesquisa como processos elucidativos referenciados na escrita do texto de cada aluno (Fotos 3 e 4). Nesse contexto, a atividade foi realizada normalmente, sem nenhum tipo de problema ocasionado pelas práticas em meio virtual. Além disso, os alunos dominavam o assunto abordado e tinham como bagagem discursiva as indagações que a professora apontava durante a aula, a que eles próprios respondiam. Com isso, a prática de produção textual⁸ foi realizada com rigor e, aparentemente, o resultado foi satisfatório, tanto para os alunos quanto para a professora.

⁸ Os textos não foram disponibilizados para serem usados como dados para a pesquisa por restrições pedagógicas da professora.

Foto 3- Atividade de produção textual em sala de aula



Fonte: Dados de Pesquisa.

Foto 4 - Atividade de produção textual em sala de aula



Fonte: Dados de Pesquisa.

Nesse contexto, o ato de escrever tornou-se a Arte de Escrever, sem medo, sem pressão, sem modelos autoritários: concretizado com a experiência viva dos próprios alunos e

da professora mediadora, que presentificaram, em suas produções, os processos linguísticos, intralinguísticos e extralinguísticos vividos pelo sujeito-autor (OLIVEIRA, 2009).

4.3.2.2 Atividade em sala de aula II: uma proposta de ensino e aprendizagem de leitura e escrita a ser analisada e estudada no contexto das tecnologias digitais

Pensando em uma atividade prática para a sala de aula e como forma de coletar dados mais tendenciosos para uma análise exploratória que contextualizasse a teoria em diálogo com a prática no entorno do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, no que se refere ao ensino da leitura e da escrita, uma atividade com o uso de ferramentas tecnológicas digitais foi de grande valia para o contexto da pesquisa. Diante disso, foi proposto à Vovó Digit@l que trabalhasse uma atividade que envolvesse os alunos, em consonância com sua mediação pedagógica, no ensino da leitura e da escrita, com a inserção das tecnologias digitais.

No entanto, a conversa entre o pesquisador e a Vovó Digit@l aconteceu algumas aulas antes da aplicação da atividade. Como a Vovó Digit@l é uma professora que se envolve em todas as atividades da escola, ela não parou para pensar sobre o que aplicar para os alunos. Foi por essa razão que o pesquisador precisou intervir como professor-pesquisador e iniciar uma proposta de atividade que apresentasse o mesmo objetivo que havíamos conversado. A Vovó Digit@l estava muito envolvida no processo de eleição de diretor que ocorria naquele momento. Ela apoiava o diretor atual da escola e conseguiu realizar um trabalho de reflexão política e de mobilização sobre as mudanças ocorridas desde a chegada do diretor, que envolveu toda a escola, que ela havia denominado de escola transformadora.

Retomando a elaboração da atividade, a Vovó Digit@l parecia desmotivada ou cansada, talvez por estar no final do ano letivo, e não era mais aquela professora do início da pesquisa na escola. Com isso, não havia um planejamento de atividade elaborado ou até mesmo pensado pela Vovó Digit@l. Como o tempo já estava restrito ao término da pesquisa, o pesquisador apresentou à professora uma atividade que envolvesse tecnologias digitais e enfatizasse as práticas de ensino de leitura e escrita diante de sua mediação pedagógica. Em certo momento, a Vovó Digit@l ficou até satisfeita, mas depois apresentou certa carência sobre os saberes que a atividade exigia dela. Como foi o desenrolar dessa atividade? Seria a falta de formação de um sujeito letrado digitalmente que fez a Vovó Digit@l se sentir carente? Para Ribeiro (2009), um cidadão pode ser letrado só por usar a Internet em alguns momentos de sua vida. Além disso, segundo a autora, as pessoas são letradas digitalmente de acordo com

suas necessidades de vida. Ou seja, o letramento digital é tornar-se o cidadão apto a fazer uso das tecnologias para gerar benefício ou comodidade para usufruir da cultura digital, seja dentro ou fora da sala de aula.

Antes de dar continuidade ao desenvolvimento de tal atividade, é importante mencionar que esta foi retirada do Projeto Redigir FALE UFMG⁹, que tem como objetivos, entre outros:

Quadro 1 – Apresentação dos objetivos do projeto

Principais objetivos			
1	Pensar no aluno	8	Explorar a multimodalidade na compreensão e na produção de textos
2	Trabalhar com diferentes linguagens	9	Desenvolver habilidade de leitura (compreensão de textos como localizar, analisar, interpretar, sintetizar, avaliar e inferir)
3	Trabalhar com interdisciplinaridade	10	Desenvolver habilidades de escrita (produção como planejar, organizar, escolher as mídias e linguagens, articular argumentos, considerar o público-alvo, os objetivos do texto e os efeitos desejados e revisar)
4	Usar a tecnologia como um suporte e não um fim	11	Desenvolver atividades que apresentam desafios para o aluno (estimular o raciocínio, a curiosidade, a investigação e a solução de problemas)
5	Desenvolver o letramento digital dos alunos	12	Explorar o trabalho em equipe (trabalho colaborativo e socialização de produtos)
6	Ajudar o aluno a compreender o texto mais profundamente (inferindo, conectando e criticando)	13	Usar ou sugerir aplicativos que podem ser usados para a realização das atividades, contribuindo assim para o letramento digital do aluno e do professor
7	Refletir a gramática tradicional (classificatória)	14	Discutir valores éticos e morais que visam ao respeito e ao bem-estar coletivo

Fonte: Projeto Redigir FALE UFMG (2015).

Além dos objetivos apresentados, o projeto tem como proposta pedagógica, na elaboração de suas atividades, pensar em uma escola diferente, agradável, motivadora, em que o tempo deve ser sempre usado para desenvolver habilidades cognitivas, físicas e sociais que contribuirão para que os alunos sejam indivíduos capazes de participar ativa e criticamente de nossa sociedade.

A atividade foi apresentada à Vovó Digit@l oralmente e logo depois enviada por e-mail, para que ela pudesse prepará-la com mais empenho para as aulas nas quais a aplicaria e desenvolveria com os alunos. Assim a atividade foi trabalhada: como estava proposta para dois momentos, a Vovó Digit@l decidiu aplicá-la em quatro aulas, divididas em dois dias da semana. Nas duas primeiras aulas, a atividade foi apresentada aos alunos e a proposta era sobre *selfie* (para a escolha da atividade, pensou-se no público e no cotidiano dos alunos).

A Vovó Digit@l não mostrava segurança na apresentação da atividade e pedia ajuda ao pesquisador, constantemente. Até mesmo sobre como pronunciar a palavra e o uso do

⁹ A atividade encontra-se no final deste estudo (Apêndice I). Também disponível em: <<https://sites.google.com/site/redigirufmg/>>. Acesso em: 19 nov. 2015.

artigo definido a ser usado: “a *selfie*” ou “o *selfie*”? O pesquisador, nesse momento, deixou-a refletir sobre suas inseguranças, apostando em uma das alternativas de uso das tecnologias, por exemplo, usar o Google no celular (ela sempre usava, ao questionar os alunos sobre alguma dúvida nas propostas de atividades, no decorrer das suas aulas). Mas, desta vez, isso não ocorreu, e a dúvida da Vovó Digit@l ficou solta no ar, aguardando por respostas.

Rojo (2004) reforça a ideia de que o leitor crítico, ao usar todas as ferramentas adquiridas no processo de letramento, vai ser capaz de usar “a palavra” do autor, mas adotando-a, contrariando-a e mesclando-a à sua própria palavra. Nesse momento, o pesquisador percebeu que não houve preparo para a aplicação da atividade e parecia que não havia mais interesse, por parte da professora, sobre o que estava acontecendo naquele momento. Os alunos também não conseguiam se organizar diante da situação e começaram a não se interessar pelo que estava ocorrendo ali. Foi então que o pesquisador voltou-se para a Vovó Digit@l e pediu a ela que iniciasse a atividade pausadamente, lendo-a com os alunos, que a tinham em papel impresso.

Quando a Vovó Digit@l iniciou a atividade, alguns alunos disseram que não participariam por já terem média suficiente para serem aprovados. Mas a professora, com seu jeito cativante, conseguiu convencê-los, usando como argumento a presença e a importância do pesquisador para a escola, que passava por uma “reforma pedagógica”, e isso seria de extrema importância para os alunos que permaneceriam na escola e os que entrariam no próximo ano letivo. De início, ela conseguiu atrair alguns desses alunos para o contexto da aula.

O início da atividade era bem simples, ou seja, pedia para os alunos trazerem *selfies*, impressas ou no celular. Mas isso não foi pensado devido ao não preparo da atividade. Como o pesquisador não queria intervir na aplicação da atividade, ele a deixou para a Vovó Digit@l organizar e lidar com as situações problemáticas ou facilitadoras que a atividade apresentasse.

A parte I da atividade propunha que os alunos comentassem sobre o *selfie* trazido e preenchessem um quadro com algumas indagações/informações sobre seus *selfies*. Esta parte da atividade deveria ser realizada em grupos de quatro estudantes. Diante da falta de interesse deles e da Vovó Digit@l, que parecia não saber o que fazer, esta parte da atividade foi desastrosa, isto é, os alunos não participaram dela ativamente e demonstraram falta de interesse em participar, principalmente por ter de ser escrita no papel. Mesmo assim, alguns fizeram a atividade de forma não muito responsável e a Vovó Digit@l continuava sem saber o que fazer.

Na parte II da atividade, os alunos deviam ouvir uma música (paródia) que falava sobre *selfie* e assistir a um vídeo que elucidava tal música. Diante disso, a Vovó Digit@l demonstrou mais desinteresse, por não ter preparado aquela aula. Isto é, ela pediu que os alunos digitassem em seus celulares os links que estavam na folha impressa que receberam, escutassem a música e assistissem ao vídeo. A partir daí, foi desastroso¹⁰. Como digitar links extensos em celulares, dentro de sala de aula, em um prazo que não favorecia tamanha habilidade? Mesmo que favorecesse, os alunos estavam acostumados a usar estratégias rápidas de acesso, como Ctrl-C + Ctrl-V. Além disso, a falta de preparo era tão evidente que não houve nem a ousadia de se pensar na seguinte estratégia: pesquisar a música e o vídeo no Google, cujo nome é “Um *help* no *selfie*”. Ou levar para a sala o computador com o *datashow* e projetar a atividade para os alunos. Ou então levá-los para o laboratório de informática da escola, que oferecia todas as ferramentas tecnológicas necessárias (como computador, caixas de som, *datashow*, tela para projeção e Internet disponível, caso não se desejasse projetar na tela) para a aula.

Diante da multiplicidade de linguagens, mídias e tecnologias, Rojo e Moura (2012) ressaltam que é importante o professor ter conhecimento dos saberes tecnológicos relacionados às ferramentas que poderia usar para facilitar suas práticas pedagógicas relacionadas ao uso das tecnologias digitais em sala de aula. Para isso, “as práticas de leitura e escrita são importantes e devem ser somadas à condutas críticas em relação aos multiletramentos” (ROJO; MOURA, 2012, p. 21). Para que isso ocorra de forma consciente, Coscarelli (2007, p. 9) sugere que “é importante a ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita em ambiente digital tanto para ler quanto para escrever”. Com isso, a Vovó Digit@l poderia ter pensado em uma estratégia de acesso aos links propostos, como, por exemplo, enviá-los via WhatsApp, uma ferramenta por meio da qual ela se comunicava com os alunos, constantemente.

Mesmo assim, alguns alunos tentaram digitar em seus celulares o link indicado na atividade e conseguiram ouvir a música e assistir ao filme. No entanto, ficou no ar certa dúvida. Por que não recorreram ao Google? E por que não questionaram o nome da música, sabendo eles que essa é uma estratégia sempre usada pela Vovó Digit@l nas aulas? Seria falta de comando? Mediação pedagógica? Nessa perspectiva e na dimensão da escola, os alunos precisam entender, de forma prática e usual, o letramento tradicional e o digital. Trata-se de

¹⁰ Uma das alternativas para essa parte da atividade era ter usado o Código QR (do inglês *Quick Response*), que é um código de barras bidimensional que pode ser facilmente escaneado, usando a maioria dos telefones celulares equipados com câmera. Esse código é convertido em texto (interativo), um endereço URI, um número de telefone, uma localização georreferenciada, um e-mail, um contato ou um SMS.

ensinar um sistema de convenções com bastante complexidade que vai desde segurar um lápis até usar o teclado do computador ou do celular, se for o caso. Mas isso poderia ser resolvido de forma simples e eficaz, ou seja, seria necessário apenas oferecer as condições pedagógicas para o letramento digital. Para Dias e Novais (2009), uma atividade como essa requer elaboração e modificação de um dado ou informação original. Com isso, o aluno deveria ser capaz de “usar uma informação original e ampliá-la, reduzi-la, representá-la de outra forma ou até mesmo prever consequências resultantes da informação original” (DIAS; NOVAIS, 2009, p. 10).

Voltando à atividade, após todo o processo com os links, os alunos precisavam responder, mesmo que de forma oral, a dez indagações da atividade que demonstrassem seus conhecimentos prévios a respeito da música. A mediação da Vovó Digit@l nesse momento era primordial, principalmente pelo entusiasmo e carisma que mostrava em suas aulas. Porém, não houve motivação novamente e os alunos se dispersavam a todo instante. E a Vovó Digit@l? Não sabia o que fazer. Uma solução talvez fosse separar uma informação em elementos componentes e estabelecer relações entre eles. Isso também poderia ser resolvido a partir de um processo de análise e identificação dos aspectos centrais de uma proposição, isto é, verificar sua validade e constatar possíveis incongruências lógicas presentes nas questões propostas aos alunos (DIAS; NOVAIS, 2009).

Diante desse cenário de desmotivação e displicência dos alunos, parecia que a pesquisa acabaria naquele momento, sem nada a relatar e sem resultados apresentados positivos ou negativos de um trabalho acadêmico que visava ao professor como sujeito transformador e interessado nos saberes que o mundo digital lhe oferecia. Mas ainda havia uma “luz no fim do túnel”. Ou seja, uma das proposições apresentadas na atividade sobre a música falava sobre “paródia” como tema central. Foi então que o pesquisador pensou sobre a possibilidade de explorar tal temática, utilizando o celular como recurso digital em sala de aula. Esta poderia ser uma proposta de pesquisa mediada pela Vovó Digit@l. Após uma breve discussão e elucidações sobre o tema “paródia”, a atividade proposta seria retomada e haveria discussão com os alunos sobre as questões mediadoras. E o que aconteceu? Não houve motivação, os alunos se dispersaram e a Vovó Digit@l continuava a não saber o que fazer.

Nesse momento, os alunos poderiam ter sido estimulados pela professora com alguns exemplos de paródias ou, também, pesquisarem em algum site de busca o que seria “paródia” e em qual situação ela poderia ser usada, depois de fazer relações com a música proposta na atividade. Para isso, Dias e Novais (2009) ressaltam que seria necessário buscar e organizar informações em ambiente digital. Enfim, as duas primeiras partes da atividade foram

realizadas sem sucesso e como o horário da aula já havia finalizado, os alunos saíram da sala reclamando sobre o tempo gasto sem fazer nada.

Com muita educação e com uma expressão de cansaço, a Vovó Digit@l esperou todos os alunos saírem da sala e disse que não esperava que fosse daquela forma, mas que, nas próximas aulas, que seriam no dia seguinte, ela faria diferente. E o que é fazer diferente diante daquele cenário?

Nesse contexto, observa-se que, em sala de aula, o professor tem um grande desafio, que é o de despertar o interesse dos alunos para o estudo do conteúdo. Para tanto, há necessidade de trazer toda a bagagem de conhecimento que vem construindo, desde o início de sua formação. É importante também que o professor seja capaz de motivar os alunos para que eles possam enxergar a necessidade de se engajar na busca pelo conhecimento, de forma prazerosa e construtiva para a vida. Diante disso, o professor é um mediador, é um arquiteto do conhecimento, que também precisa se organizar cotidianamente e explorar o tempo de trabalho em prol do conhecimento que vem adquirindo ao longo da vida, em consonância com o conhecimento que os alunos já possuem.

Antes que chegasse o outro dia, o pesquisador, com sua ansiedade “mortal” e certeza de que a Vovó Digit@l era a mesma professora que o encantou no início da pesquisa na escola, pediu a ela, via WhatsApp, que lesse a atividade novamente e que, se precisasse de auxílio, poderia falar com ele. Além disso, questionou-a sobre a parte da atividade que era direcionada ao professor (material para o professor), mas ela não o respondeu. Com isso, ficou claro que a atividade deveria ter sido preparada antes da aula e com a mediação pedagógica da professora, ainda mais por ter ligação com o conteúdo proposto, que ressaltava o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita na Era digital.

No segundo momento de aplicação da atividade, ainda restavam duas aulas para finalizá-la. E, por parte do pesquisador, ainda havia esperança de que, no desenvolvimento das partes III e IV da atividade, haveria sucesso em seu desenrolar. Tudo aconteceu da forma mais inesperada e surpreendente com a participação dos alunos e da Vovó Digit@l.

Diante de um pequeno contratempo na ida para a escola, o pesquisador se atrasou e, ao chegar à escola, foi direto para a sala de aula. Lá não estavam nem os alunos e nem a professora. Ao procurá-los, foi informado de que estavam no laboratório de informática. E então veio a surpresa! Os alunos estavam fazendo uma rápida busca no Google sobre “autorretrato”, usando alguns links¹¹ indicados (parte III da atividade) e discutindo com a

11 Retrato e autorretrato. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/luciliapereira/retrato-e-auto-retrato?related=1>>. Acesso em: 27 nov. 2015. Autorretratos de pintores famosos. Disponível em:

Vovó Digit@l sobre o *selfie* como um autorretrato contemporâneo (Foto 5). Tudo isso sendo mediado pela professora, que não se continha de animação com os alunos. A Vovó Digit@l voltou a ser a professora lá do início da pesquisa na escola!

Foto 5 - Alunos buscando informações na Internet, com acompanhamento da professora.



Fonte: Dados de Pesquisa.

Ao organizar informações em ambiente digital, a Internet condensa grande parte dessas informações e é uma das principais fontes de pesquisa escolar e acadêmica. Com isso, as habilidades de navegar, em meio à previsão da estrutura do hipertexto, do levantamento de indagações sobre o conteúdo dos links e as habilidades de localizar e selecionar informações podem ser imprescindíveis para que o aluno e o professor tornem-se digitalmente letrados (DIAS, 2008).

Diante desse cenário, Dias e Novais (2009) ressaltam que, para ler um hipertexto, por ser um formato textual próprio da Internet, é importante que os leitores tenham desenvolvido habilidades e competências específicas para sua compreensão e entendimento, o que, muitas vezes, não se diferencia da leitura de um texto impresso. Para Ribeiro (2008), ler na tela e ler no papel é diferente apenas em relação às operações com a interface e não com as habilidades que o leitor precisa desenvolver para compreender um texto (Foto 6).

Foto 6 - Leitura na tela.



Fonte: Dados de Pesquisa.

Os alunos estavam bem animados com o trabalho proposto pela professora e interagiam ante os comentários dos colegas e as imagens encontradas em meio virtual. Além disso, analisavam criticamente as imagens encontradas e a Vovó Digit@l interpelava-os, com perguntas relacionadas à ética no uso de imagens (dos alunos ou de outrem) em meio virtual. Foi fascinante presenciar a transformação dos alunos naquele momento. O uso do laboratório de informática para o segundo momento da atividade já estava previsto, mas não da forma como foi utilizado no desenrolar da atividade.

Para Mórán (2012), as TDIC podem servir como facilitadoras das práticas de ensino e aprendizagem. Porém, é necessária a atuação do professor como mediador dessas práticas. O autor aponta que há uma expectativa de que as TDIC solucionarão os problemas da educação. Elas permitem ampliar o conceito de aula e não apontam melhores ou piores soluções para os problemas da educação (MÓRAN, 2012).

A proposta da parte III da atividade era apenas para instigar os alunos a procurarem por autorretratos de pintores famosos e discutirem com os colegas, além de depois observarem a relação/diferença dos *selfies* que eles eram acostumados a tirar, mesmo porque não realizaram, de forma correta, a parte I da atividade proposta. Porém, a pesquisa realizada pelos alunos mostrou que o artista não apresenta somente a imagem de si mesmo, mas também sua personalidade, seus valores, sua época e sua maneira de ver a arte e o mundo.

Dias e Novais (2009) afirmam que há diversos gêneros que podem organizar um hipertexto digital. Este pode se apresentar de diversas formas em relação à situação

comunicativa e o objetivo proposto pelo produtor. Além disso, o hipertexto digital não é organizado apenas por texto verbal, mas também por outros recursos visuais e sonoros. A partir daí, os alunos puderam se divertir com o que observaram na tela e com as indagações da professora.

Diante disso, a Vovó Digit@l direcionou a discussão dos alunos para o uso das tecnologias no dia a dia, principalmente o celular, para que eles pudessem perceber que estas e as técnicas que os artistas usavam mudaram, mas a necessidade de se autorretratar parece ser uma constante. Este momento foi fantástico, ou seja, os alunos discutiam sobre o uso da imagem e os efeitos que ela pode provocar, caso seja disponibilizada em meio virtual. No entanto, como precisávamos fazer um recorte dos dados coletados no decorrer da pesquisa para análise, resolvemos enfatizar aqui a parte IV da atividade e propor uma análise descritiva baseada nas “ações de usuários competentes”, proposta pela Matriz de Letramento Digital (DIAS; NOVAIS, 2009). Porém, tais ações não foram suficientes para uma análise profunda dos dados por necessitarem de uma atualização, em consonância com o letramento digital, para atender as demandas de uso das tecnologias digitais contemporâneas. Diante disso, foi necessário recorrer a outros estudiosos da área das TDIC para contribuir com as análises propostas aqui.

A parte IV da atividade propunha que os alunos fizessem, com sua câmera fotográfica ou seu celular, um novo *selfie* (diferente do que eles deveriam ter trazido na parte I da atividade). Sendo assim, esse *selfie* poderia ser artístico (usando os recursos de edição que os alunos possuíam em suas câmeras fotográficas ou celulares), que representasse sua vida, sua personalidade, seu dia a dia ou alguma outra coisa que gostariam de ser no futuro. Além disso, e após a atividade, o *selfie* deveria ser compartilhado com os colegas em alguma rede social e eles deveriam comentar os compartilhados.

A Vovó Digit@l não se conteve em apenas seguir a atividade que ela tinha impressa, em mãos, e voltou-se ao pesquisador para perguntar se ela poderia fazer diferente. Indagada pelo pesquisador sobre o queria dizer “fazer diferente”, a professora saiu do laboratório de informática e pediu que os alunos a acompanhassem até o saguão da cantina da escola. Lá, ela reuniu-se com eles e disse que poderiam fazer a atividade, naquele momento, em pequenos grupos ou individualmente. O pesquisador não se conteve e pediu que a Vovó Digit@l tomasse cuidado para não perder o foco da atividade que fora apresentada no laboratório de informática. Ela apenas sorriu!

A partir desse cenário, observamos que, se o potencial das tecnologias estiver sendo bem explorado e dinamizado no contexto da aula, o professor consegue, com mais facilidade,

interagir com os alunos mais do que em aulas tradicionais. E ainda poderá (re)ver as possibilidades de aprendizagem dos alunos e o uso ponderado das tecnologias pode detectar, pelo professor, os pontos fortes ou as dificuldades específicas que os alunos encontraram, com a aprendizagem pouco assimilada (COSCARELLI, 1998).

Ao retomar a fala com os alunos, a Vovó Digit@l disse a eles que, como estavam no último ano da escola regular, que fizessem um *selfie*, usando o celular como ferramenta tecnológica para a aula, em algum local da escola que eles gostariam que mudasse ou em que houvesse uma reforma, para que os alunos que chegassem no ano seguinte não se deparassem com os mesmos problemas que eles vivenciaram durante o tempo em que estiveram na escola. Depois teriam de escrever um pequeno texto sobre o *selfie* para mostrar ao novo diretor da escola, já que estavam em ano de eleição, para que este pudesse ser provocado, diante das mudanças propostas pelos alunos que saíam da escola e que vivenciavam tais problemas durante o período que passaram por lá, para pensar em uma escola transformadora, em constante diálogo com a sociedade. Mas havia uma condição: a imagem dos alunos precisava sair nos *selfies* para registro e identificação do novo diretor.

Cabe ressaltar que “os jovens têm uma facilidade natural para lidar com as tecnologias, são curiosos, desejosos de viver e experimentar a não linearidade da cultura digital” (PRETTO; BONILLA, 2008, p. 85). Naquele momento, os estudantes estavam liberados a fazer o que já vinham fazendo em seu dia a dia, que era usar o celular de forma prazerosa e sem modelos autoritários da escola, porém precisavam seguir algumas regras para alcançarem os resultados previstos pela nova proposta de atividade (re)criada pela Vovó Digit@l.

Os alunos ficaram muito animados com a proposta da atividade (re)direcionada da Vovó Digit@l. Mas quem mais se divertiu com toda aquela animação foi a professora, que, com seu “jeito de criança”, motivou os alunos a quererem “aprender a aprender” e “aprender a fazer”.

Como havia pouco tempo para a realização da atividade, a professora pediu aos alunos para serem rápidos na captura das imagens e que voltassem rapidamente para o laboratório de informática. Foi lá que tudo aconteceu: diante de uma intencionalidade contínua, os alunos se reuniram em pequenos grupos e realizaram a atividade em conjunto, mas sendo bem produtivos. Isso contribuiu para que aqueles que, naquele momento, não possuíam um aparelho celular pudessem participar ativamente da atividade (Foto 7).

Foto 7 - Alunos fazendo um *selfie* na escola.



Fonte: Dados de Pesquisa.

Para Coscarelli (1998), os recursos tecnológicos podem estimular os alunos a desenvolverem habilidades intelectuais, ou seja, os alunos podem demonstrar mais interesse em aprender e compartilhar o que aprenderam. A autora ainda afirma que “as tecnologias estimulam a busca de mais informações sobre um assunto e de um maior número de relações entre as informações”. E, além disso, “o uso das tecnologias promove cooperação entre os estudantes” (COSCARELLI, 1998, p. 41).

Ao retornarem ao laboratório de informática, a Vovó Digit@l pediu aos alunos que passassem a imagem capturada para o computador. Incrivelmente, alguns alunos tinham, em suas mochilas, os cabos USB para tal transposição. Além disso, a Vovó Digital também havia levado o dela para emprestar a quem não tivesse. Diante dessa tarefa (Foto 8), é importante que os alunos saibam “inferir os botões e comandos padronizados pela interface”. Dias e Novais (2009) afirmam que é importante inferir sobre a função de cada ferramenta utilizada para determinada atividade no computador e, além disso, “perceber os processos pontuais realizados pelo computador a partir de um comando dado” (DIAS; NOVAIS, 2009. p. 12). Também “julgar se a ação foi realizada da maneira mais eficaz”, ou seja, “julgar se a rotina dos comandos realizada foi a mais rápida ou se existe outra forma menos longa para se realizar a mesma ação” (DIAS; NOVAIS, 2009. p. 13).

Foto 8 - Trabalho colaborativo no tratamento da imagem.



Fonte: Dados de Pesquisa.

Após a transposição das imagens, os alunos deveriam escrever pequenos textos (mensagens) para o novo diretor, que tomaria posse em breve na escola (Fotos 9, 10 e 11). Mas um aluno questionou a Vovó Digit@l sobre a edição das imagens e apresentou a ela alguns recursos no próprio editor de texto do Word e de outros programas que os computadores do laboratório possuíam (em relação a cores, brilho, tamanhos, molduras, recortes das imagens e outros). Nesse momento, a Vovó Digit@l parecia um dos alunos que estavam ali encantados para conhecer o novo. Aqueles saberes tecnológicos eram para ela o maior e melhor conhecimento adquirido nos últimos tempos.

Foto 9 - Escrita na tela I.



Fonte: Dados de Pesquisa.

Foto 10 - Escrita na tela II.



Fonte: Dados de Pesquisa.

Diante disso, “relacionar som, imagem, vídeo, animação e linguagem verbal e reconhecer os efeitos de sentido decorrentes de textos multimodais” (DIAS; NOVAIS, 2009. p. 17) é essencial nesse contexto. Para tanto, “compreender os efeitos de sentido produzidos em um texto a partir das relações entre as diversas mídias que o compõem” (DIAS; NOVAIS, 2009. p. 17) é extremamente necessário para compreender o mundo virtual e suas exigências, em consonância com a formação de um sujeito letrado digitalmente para lidar com tais habilidades.

Com isso, “é consenso que a cibercultura, por sua especificidade, exige uma articulação entre as diferentes linguagens, uma produção colaborativa enredando em um trabalho de experimentação, criação e descoberta” (VELLOSO, 2010, p. 43). Além disso, “envolve também o diálogo, a negociação, a polifonia, a abertura, a flexibilidade e a crítica” (VELLOSO, 2010, p. 43).

Para Ribeiro (2008, p. 100), “as pessoas vão se apropriar dos letramentos que lhes forem necessários de acordo com as pertinências contingenciais, esteja a escola sabendo disso ou não”. E, naquele momento, os multiletramentos que foram ativados pelos alunos já faziam parte do dia a dia deles. Mas, para isso ter pertinência e confiabilidade diante da tarefa a ser realizada, os alunos precisavam contar com a professora, que esperavam ser letrada nesse novo contexto, além de ser uma usuária das tecnologias digitais e de seus recursos, dentro e fora da escola.

Para tanto, “a escola e, principalmente em sala de aula, o desafio que se coloca é o de desenvolver estratégias pedagógicas direcionadas para práticas sociais letradas em ambientes virtuais” (VELLOSO, 2010, p. 37). Sendo que essas estratégias pedagógicas, para serem eficazes, devam favorecer o letramento digital dos alunos e de todos os envolvidos no processo pedagógico (VELLOSO, 2010).

Diante de toda essa inovação tecnológica, outros alunos já estavam inseridos digitalmente nesse contexto e trabalhavam na edição de suas imagens, sem a mediação da professora, que passeava pelas bancadas dos computadores, tentando aprender com seus discípulos letrados digitalmente.

Foto 11 - Escrita na tela III.



Fonte: Dados de Pesquisa.

Em relação aos multiletramentos, Rojo e Moura (2012, p. 21) ressaltam que “são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressora (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação”. Para os autores, a pedagogia dos multiletramentos exige e incentiva um aluno crítico e autônomo, ou seja, em vez de proibir o uso da Internet, dos celulares e suas câmeras na escola, é importante potencializá-los como recursos para o processo de ensino e aprendizagem, em consonância com o processo de interação e comunicação entre os alunos, o professor e a escola (ROJO; MOURA, 2012).

Mesmo tendo alguns alunos já bem adiantados e finalizando a atividade, a Vovó Digit@l pediu que eles escrevessem pequenos textos, de forma que estes pudessem aparecer abaixo das imagens, em formato de legenda (tal gênero não foi trabalhado pela professora

antes da atividade. Ela apenas o mencionou como exemplo para a produção textual dos alunos).

A partir desse momento, os alunos que estavam sentados, cada um em um computador e realizando várias atividades ao mesmo tempo em meio virtual, escreviam seus textos sem nenhum critério linguístico e estilístico, mas a Vovó Digit@l, como boa professora de Língua Portuguesa dos tempos da cartilha¹², e mesmo hoje, sendo uma professora contemporânea e curiosa digitalmente, esteve presente a todo momento, indo a cada um dos computadores, verificando e ensinando a forma de escrever e organizar os pequenos textos dos alunos, principalmente no que se referia ao uso dos “pronomes demonstrativos” nos textos que eles apresentavam (Fotos 12, 13 e 14).

Foto 12 - Correção da atividade na tela I.



Fonte: Dados de Pesquisa.

Foto 13 - Correção da atividade na tela



II.

Fonte: Dados de Pesquisa.

12 A cartilha surgiu antes da alfabetização nas escolas. Antigamente, elas serviam para as pessoas aprenderem a ler e a escrever em casa. Era feita na forma de tabelas (*taboas*) com grupos de letras que a escrita usava para representar os diferentes padrões silábicos que são correspondentes à fala. [grifo nosso]

Rojo e Moura (2012) apontam que as produções textuais, agora na perspectiva dos multiletramentos, são interativas, colaborativas, transgressivas, híbridas e fronteiriças. Além disso, para os multiletramentos, o aluno passa a ser protagonista de sua aprendizagem e torna-se um criador de sentidos.

Mesmo com toda essa novidade em torno da produção textual contemporânea, Dias e Novais (2009) discutem importantes questões em relação à produção de textos (orais ou escritos) para/em ambientes digitais. Os autores afirmam que o usuário das tecnologias digitais deve “reconhecer programas específicos (editores de texto, editores de apresentação e até mesmo ferramentas disponíveis na Internet) para produção de texto no meio digital (sejam eles multimodais ou não)”. Além disso, “reconhecer elementos disponíveis por diferentes programas para produção de textos (texto, caixa de texto, imagens importadas do computador, banco de imagens, etc)” (DIAS; NOVAIS, 2009, p. 18) é fundamental para o processo de escrita na Era digital.

Em certo momento da aula, um aluno questionou a Vovó Digit@l se ela não iria fazer a correção dos textos em papel e se eles deveriam imprimir tal atividade e lhe entregar. A resposta da professora foi fantástica! Ela, encantada e querendo ver todas as atividades ao mesmo tempo, voltou-se ao aluno e disse a ele que na “tela” ela era “mais eficiente” para a correção dos textos e que preferia que eles postassem as atividades no Facebook (Foto 15) para que pudesse avaliá-las. Disse ainda que eles deveriam enviar a atividade (mesmo que fosse pelo messenger do Facebook), pois iria repassá-las virtualmente ao novo diretor da escola, no próximo ano letivo.

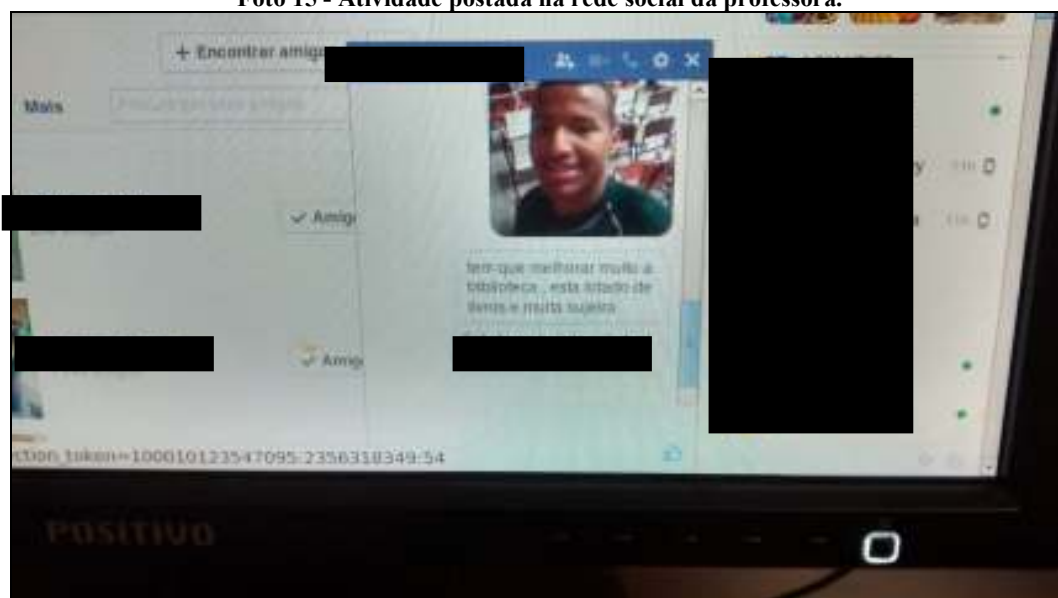
Diante dessa situação, observamos que os alunos escrevem pouco e não aprendem a argumentar. Com isso, o texto argumentativo é escrito visando a um destinatário e tem como objetivo convencer, persuadir, levar o leitor a seguir uma linha de raciocínio e a concordar com ela. Além disso, ele tem a capacidade de relacionar fatos, teses, estudos, opiniões, problemas e possíveis soluções, a fim de embasar determinado pensamento ou ideia. Por meio das TDIC, o aluno tem acesso à leitura e à escrita desses textos.

Foto 14 - Correção da atividade na tela III.



Fonte: Dados de Pesquisa.

Foto 15 - Atividade postada na rede social da professora.



Fonte: Dados de Pesquisa.

Nesse universo de possibilidades, vemos que a teoria do letramento enfatiza a necessidade de letrar, mas, com as tecnologias modernas, precisamos renovar e reinventar nossa prática escolar, nossa didática e a própria escola, não somente letrando, mas multiletrando (ROJO; MOURA, 2012).

Velloso (2010, p. 45) ressalta que “a máquina precisa ser útil ao ser humano, ter funcionalidade na vida prática para que realmente o indivíduo a tenha como propriedade”. Com isso, o leitor de hoje deve rever sua percepção sobre as “velhas” tecnologias de leitura e

escrita e sobre as “novas” tecnologias, em lugares distintos para cada uma. A partir daí, “o usuário/leitor, à medida que interage com o texto no suporte – seja ele papel ou tela –, descobre e desenvolve formas melhores e mais eficientes de ler” (RIBEIRO, 2009, p. 15) e “o computador tem a cada clique um mundo de descobertas” (VELLOSO, 2010, p. 45).

Ao disponibilizar textos em ambientes digitais, Dias e Novais (2009, p. 18) compreendem que é necessário “organizar hierarquicamente uma estrutura hipertextual coerente ao contexto de produção”, isto é, “criar uma estrutura organizada e de fácil apreensão pelos leitores” (DIAS; NOVAIS, 2009, p. 18). No que se refere à publicação de textos em redes sociais, é importante que o usuário “conheça, interprete e respeite as normas para publicação, divulgação e reprodução de conteúdos *online*” (DIAS; NOVAIS, 2009). Também é importante que o usuário compreenda as “condições de produção dos textos e o aprimoramento dos conhecimentos sobre a cultura digital” (DIAS; NOVAIS, 2009, p. 18).

Ainda revendo a “Matriz de Letramento Digital” (DIAS; NOVAIS, 2009) utilizada como uma das fontes para análise e discussão do fechamento da atividade proposta, pensamos que também é importante ressaltar que há três descritores importantes para reflexão e adequação. Estes devem ser tratados para melhor entendimento, segundo Dias e Novais (2009), no que se refere à avaliação do conteúdo produzido, em diálogo com as “normas para publicação, divulgação e reprodução de conteúdo *online*”. Em síntese, “produzir um texto que respeita tais normas confere maior legitimidade e confiabilidade ao texto produzido” (DIAS; NOVAIS, 2009, p. 19). Vejamos:

Quadro 2 - Reprodução de parte da matriz de letramento digital.

	Descritores	Detalhamento
1	Escolher o local adequado para armazenar e/ou publicar textos produzidos	Escolher, com base no conhecimento prévio e nas condições de produção, o melhor lugar para armazenar/publicar o texto produzido (pasta no computador, <i>website</i> , blog, redes sociais, etc.).
2	Organizar diferentes modalidades significativas para formar um texto ao mesmo tempo “usável” e “legível”	Organizar, de maneira harmônica, texto, imagem, som, vídeo, formas, tamanho, tipo e cor da fonte, diagramação, entre outros elementos gráficos, de forma a construir um texto que atenda às mínimas exigências de usabilidade e de legibilidade.
3	Avaliar a relevância do link criado, se necessário, de acordo com as condições de produção do texto	Nem todo link criado para um texto tem a relevância adequada para aquele contexto de produção (conteúdo, leitor, suporte, objetivos, etc). É preciso que o link faça sentido e faça a diferença no texto em questão.

Fonte: Elaborado pelo autor inspirado na matriz de letramento digital de Dias e Novais (2009, p. 19)

Nesse mesmo contexto, Coscarelli (1998, p. 41) reforça que “os bons resultados das tecnologias dependem do uso que se faz delas, de como e com que finalidade elas estão sendo

usadas”. Também cabe ao professor planejar a aplicação e o compartilhamento de instruções mediadoras para um melhor resultado, no que diz respeito ao uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, dentro e fora da sala de aula. Além disso, “a escola e o professor têm sido entendidos como potenciais multiplicadores do letramento digital” (RIBEIRO, 2009, p. 25). Diante disso, esta autora afirma que “para alcançar algum grau de letramento digital, as pessoas precisam aprender ações que vão desde gestos e o uso de periféricos da máquina até a leitura dos textos que são publicados em ambientes *online*” (RIBEIRO, 2009, p. 25). Mas não podemos deixar de pensar que, hoje, as redes sociais são novas representações e diferentes espaços de comunicação e interação, que vão exigir que o usuário tenha uma formação contemporânea, na perspectiva de uma educação digital (MARINHO, 2010).

Mesmo a atividade aqui proposta sendo, em parte, modificada pela Vovó Digit@l, o resultado foi fantástico. Os alunos e a professora tiveram a experiência de poder usar as TDIC em favor da aprendizagem e observar que elas podem ter impacto nas práticas de ensino e aprendizagem em sala de aula, desde que sejam bem mediadas. Mesmo sem as restrições da escola e do professor, apontadas como inibidoras de qualquer tipo de atividade pedagógica e ao comprometimento dos alunos e do professor, as tecnologias já estão incorporadas nas escolas e têm estado constantemente presentes no dia a dia da sociedade. Com isso, a escola como agência de letramento(s) nos desafia a ler, escrever, conhecer e ensinar as representações de linguagem de forma significativa, prazerosa e divertida.

Cabe também ressaltar que algumas das atividades elaboradas pelos alunos sob o olhar da Vovó Digit@l encontram-se anexas a esse estudo para elucidações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como parte de um estudo que investiga o uso pedagógico das TDIC no Ensino Médio na Rede Pública Estadual de Ensino, verificando as contribuições para as práticas de leitura e escrita, este estudo retratou, por meio dos eventos promovidos no âmbito da disciplina, as concepções de letramento digital de alunos e professora por meio da leitura e da escrita em ambientes virtuais, no contexto escolar. Identificou e descreveu, ainda, como se dá o envolvimento dos alunos em atividades de leitura e escrita por meio de tecnologias digitais. Tudo isso em uma dimensão teórico-prática sobre o processo de inserção das TDIC nas práticas pedagógicas, em aulas de Língua Portuguesa.

Neste estudo, apresentamos dados a partir de questionários aplicados aos alunos e à professora, como meio de analisar o perfil dos envolvidos nesta pesquisa. Para análise e contribuição, foram registradas cenas de sala de aula no âmbito escolar, com o intuito de efetivar as práticas docentes da professora pesquisada. Além disso, os dados coletados mostraram as relações dos alunos, no curso das aulas de Língua Portuguesa mediadas pelas TDIC, e como a professora regente da disciplina exerce suas práticas pedagógicas somadas à cultura digital em que os alunos estão inseridos.

A partir disso, o processo de inserção digital passa a ser realizado de acordo com o acesso aos recursos tecnológicos que os alunos possuem, somado aos recursos e ao uso que a escola oferece a eles. É com esse pensar que demos uma atenção especial ao papel atribuído às TDIC como recurso pedagógico para a sala de aula, por entendermos que esse papel comporta indícios de que podem contribuir para atingir os objetivos específicos das atividades curriculares propostas, relativos às concepções sobre ensinar e aprender com as tecnologias, dentro e fora da sala de aula.

Como visto, o objetivo principal do trabalho da professora em sala de aula foi o de conseguir estimular os alunos, mesmo com certa dificuldade no que se refere ao ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, a aprenderem por meio do uso das TDIC. Para tal, discorremos sobre a importância de uma atividade de leitura e produção de texto apoiada no uso da tecnologia digital no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, proporcionando aos alunos aprendizagem significativa. Ressaltamos também que o uso das TDIC, embora não modifique o método atual de ensino, foi um instrumento facilitador para as práticas de leitura e escrita, sendo um importante recurso pedagógico para o processo de ensino e aprendizagem, pois auxiliou no desenvolvimento de atividades educacionais por meio do intercâmbio de

informações, estimulando a consciência crítica, de forma ágil, concreta e agradável ao aluno e ao professor.

A atividade II, como proposta neste estudo, ainda que apresentasse lacunas ao longo de sua aplicação, permitiu a ampliação das interações entre aluno/aluno e aluno/professor. Além disso, permitiu que os estudantes tivessem a oportunidade de experimentar os avanços tecnológicos que a escola propunha. Eles ainda puderam atuar como protagonistas nas práticas de leitura e escrita em ambientes digitais. Além disso, observamos, no decorrer da atividade, que a interação *on-line* pode gerar reflexões e oferecer oportunidades aos alunos mais “desconectados” de se posicionarem sobre o uso da linguagem em contextos diversificados. Em contrapartida, cabe ao professor, em sala de aula, utilizar-se de estratégias pedagógicas, isto é, propor atividades de intervenção que desenvolvam o senso crítico e estimulem nos alunos a vontade de “aprender a aprender”, “aprender a fazer” e o prazer em ler e escrever.

Diante da análise dos resultados, identificamos que a Vovó Digit@l é uma professora comprometida com suas práticas docentes, mesmo diante dos desafios encontrados na inserção das TDIC no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Os resultados atestaram que, no decorrer do processo de ensino e aprendizagem construído com a professora pesquisada, há a necessidade de se desenvolver e/ou refinar as competências e habilidades dos professores no uso de TDIC na educação. Constatamos também que a professora de Língua Portuguesa tem dificuldade em articular seu saber docente com as estratégias metodológicas e práticas que a levam a construir um saber integrado, que a habilitam a utilizar, de forma crítica, as TDIC para o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

Tais resultados não nos permitem formular uma generalização sobre o desempenho do professor de Língua Portuguesa frente à cultura digital, no entanto, sabe-se que ainda há grandes desafios a enfrentar, no que diz respeito à formação profissional do professor, relativamente ao uso de ferramentas tecnológicas na construção das práticas docentes.

No que se refere aos alunos e ao trabalho da professora voltado para o letramento digital, com o propósito de verificar as habilidades de leitura e escrita em ambientes digitais, constatamos que, ao utilizarem as tecnologias digitais, os alunos podem ser considerados “letrados digitalmente” (apresentam habilidades básicas ao utilizarem diferentes interfaces para lidar com os recursos tecnológicos). Eles estão “multiconectados” a várias ferramentas tecnológicas, conforme já atestamos nos dados do questionário. Portanto, evidenciamos que os alunos são familiarizados com as tecnologias digitais, principalmente o celular e o

computador, e que possuem habilidades específicas no uso dessas máquinas. A partir disso, houve efetivo envolvimento dos alunos na atividade realizada no laboratório de informática da escola, onde a pesquisa foi realizada.

Nesta perspectiva, o papel do professor de Educação Básica, principalmente o do Ensino Médio, não pode ser dissociado do novo perfil da escola, cada vez mais dinâmica, inclusiva, aberta e conectada às diferenças e à pluralidade de culturas, raças e gêneros. Sendo assim, a escola exerce sua função social e oferece a esse professor novos desafios. Nesse sentido, ele não é mais um mero transmissor, mas é aquele que faz a mediação entre a cultura, o conhecimento e o aluno, ensinando como “aprender a aprender” e “aprender a fazer”, em um diálogo promissor com os discursos que são produzidos na sociedade contemporânea.

Além de tudo, é o professor que promove oportunidades para que os alunos possam reelaborar suas representações do “para que” e “como” e ainda garantir a participação deles em práticas de leitura e escrita integradas à cultura digital no cotidiano escolar. Em função disso, lembramos que é responsabilidade de todo professor, em princípio, desenvolver propostas de atividades, sejam elas em meio virtual ou não, que envolvam leitura e escrita, mas que despertem nos alunos um olhar crítico e reflexivo sobre o texto. Nesse sentido, é válido refletir sobre o conhecimento que o aluno traz de fora da escola, devendo o professor ampliar esses saberes, de modo que possam ler e produzir textos com autonomia e criticidade.

Para desenvolver um trabalho pedagógico com o uso das TDIC em sala de aula e que dialogue com as práticas de letramento(s), atestamos, no decorrer da pesquisa, que é fundamental que o professor de Educação Básica participe de formações continuadas que contemplem uma reflexão sobre as metodologias e as formas de se ensinar e aprender da Era digital, bem como de outras formações e/ou especializações em linguagem, educação e tecnologias digitais, por exemplo, que possibilitem ao professor desenvolver um trabalho consciente, de acordo com as necessidades de escolarização dos alunos de hoje, que estão inseridos e conectados em diversos ambientes digitais.

Atestamos também que além dos saberes proporcionados pela formação inicial e/ou continuada do professor, as experiências e os saberes advindos das práticas docentes também são importantes na trajetória profissional do professor, principalmente em relação ao uso pedagógico das tecnologias digitais no contexto escolar, a fim de que ele possa estar efetivamente inserido no processo de letramento(s) dos alunos, possa atuar conscientemente diante dos vários níveis de aprendizagem presentes em sala de aula e, além disso, possa tirar proveito ou não dos recursos tecnológicos que são oferecidos no ambiente escolar. Além disso, o saber docente é plural e é constituído por outros saberes, destacando-se os saberes

profissionais (aprendidos nas universidades), disciplinares (pedagógicos), curriculares (discursos, objetivos, conteúdos e métodos escolares) e experienciais (trabalho diário).

Partindo do pressuposto de que o professor é um misto de saberes para exercer sua profissão, o diálogo entre os docentes sobre a prática reforça e consolida esses saberes e, conseqüentemente, é capaz de melhorar as práticas. Diante dessa troca de saberes, experiências e reflexões é que as práticas docentes são consolidadas durante o percurso profissional e, ao longo da formação continuada do professor, ela é (re)construída.

No que diz respeito à escola, consideramos, portanto, as condições de os alunos poderem utilizar os recursos tecnológicos oferecidos por ela e/ou usarem sua própria ferramenta digital (celular). Para isso, será fundamental que as escolas se preparem para oferecer uma boa conectividade à Internet e que regras de utilização dos dispositivos digitais, principalmente os móveis (celular, *tablet* e *notebook*), sejam definidas e tratadas coletivamente, entre professores e alunos. Diante disso, é importante ressaltar que a escola coloca em evidência a necessidade de o professor articular os diversos saberes àquilo com que os alunos se relacionam. Com isso, não se pode desconsiderar que a escola, como agência de letramento(s), tem também como foco criar um ambiente atrativo para o aluno, de forma que ele possa dominar os “instrumentos culturais” que fazem parte de seu contexto social. Além disso, a familiaridade dos professores com o ambiente digital, as habilidades para navegar pelos hipertextos digitais, para selecionar informações relevantes, para ser críticos frente às informações que são oferecidas a todo instante em meio virtual devem ser (re)pensadas da mesma forma que as TDIC necessitam adentrar a sala de aula, fazendo parte das práticas pedagógicas do professor. Em consequência disso, é importante que o profissional avalie suas práticas de ensino e aprendizagem, tornando o ambiente da sala de aula mais atrativo, contextualizado e dinâmico.

Concluindo, esperamos que este estudo possa oferecer alguns indicadores para as reflexões sobre: letramento(s); multiletramentos; tecnologias digitais em práticas e metodologias de ensino da Língua Portuguesa; e formação inicial e continuada de professores para construir e lidar com os saberes tecnológicos no contexto da sala de aula. E mais: esperamos também que os resultados aqui alcançados possam subsidiar o fortalecimento de uma modalidade de ensino interativa, dinâmica e efetiva. Enfim, ressaltamos que os aspectos positivos apontados no decorrer deste estudo possam servir como reflexões sobre as constantes mudanças pedagógicas, diante da necessidade de o professor promover maior articulação entre os saberes docentes e os saberes tecnológicos do mundo digital.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth B.; SILVA, Maria da Graça Moreira. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaço e tempo de web currículo. *E-curriculum*, v. 7, n. 1, 2011.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth B. Tecnologias digitais na educação: o futuro é hoje. [online]. Disponível em: <<http://etic2008.files.wordpress.com/2008/11/pucspmariaelizabeth.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2015.
- ALMEIDA, Rubens Queiroz de. O leitor-navegador II. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (Coord.). *A leitura nos oceanos da Internet*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- ANDRADE, Débora Cristina Longo. O diário na rede: proposta de sequência didática para o gênero digital blog. *Texto digital*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 24-45, jan./jul. 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. Os Gêneros do discurso: enunciado da comunicação verbal. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Pereira, Maria Ermentina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 4 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BALADELI, A.P.D. Hipertexto e multiletramento: revisando conceitos. *E-escrita*. Revista do Curso de Letras da UNIABEU, Nilópolis. v. 2, n. 4. jan-abr. 2011, p. 9.
- BARROS, Diana L. P. *Teoria semiótica do texto*. 4 ed. São Paulo: Ática, 2000.
- BARROS, Kazue Saito Monteiro. Aspectos da organização conversacional entre professor e aluno em sala de aula. In: DIONÍSIO, Angela Paiva. *et al.* (Orgs.) *Um linguista: orientações diversas*. Recife: Ed. Universidade da UFPE, 2009. p. 103-120.
- BELLONI, Maria Luiza. *Educação à distância*. São Paulo: Autores Associados, 2006.
- BELLONI, Maria Luiza. Educação para a mídia: missão urgente na escola. *Comunicação e Sociedade* – Revista de Estudos de Comunicação, s.n., v. 10. N. 17, p. 33-45, ago. 1991.
- BENTO, Raquel Matos de Lima; MARINHO, Simão Pedro P. O uso do laptop educacional no modelo 1:1. O que se altera no cotidiano da sala de aula? CSBC_2010, XXX CONGRESSO DA SBC. *Anais do XVI Workshop sobre Informática na Escola - WIE*. Belo Horizonte, MG: CSBC. 2010. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/WIE2010/>>. Acesso em: 19 dez. 2015.

BORTONI-RICARDO, S. M. Pesquisa qualitativa e a prática do professor. In: BORTONI-RICARDO, S. M. *Projeto de formação continuada para professores do ensino médio, área de língua portuguesa e literatura*. (Estado do Ceará). Brasília: CEAD, 2006. 31 p.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna – a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós cheguei na escola e agora?* Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n. 6.300 de 2007. *Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm>. Acesso em: 20 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o Ensino Médio*. Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: 2006, v. 3.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Orientações curriculares para o Ensino Médio*. v. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o Ensino Médio*. Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: 2006, v. 2.

BRITO, Gláucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. *Educação e novas tecnologias: um (re)pensar*. 3 ed. rev. atual. e ampl. Curitiba: IBPEX, 2011.

CAFIERO, Delaine. Leitura. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

CAFIERO, Delaine. *Letramento e leitura: formando leitores críticos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Coleção Explorando o Ensino, 2010. v. 19

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede: A era da informação: economia, sociedade e cultura*. Trad. Roneide Venâncio Majer. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, Christiane; HEBRARD, Jean. *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador – Conversações com Jean Lebrun*. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Trad. Mary Del Priori. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

CHARTIER, Roger. Língua e leituras no mundo digital. In: CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Ed. Unesp, 2002.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. 12 ed. São Paulo: Ática, 2001.

CORRÊA, Hércules Tolêdo; JORGE, Gláucia Maria dos Santos. Multiletramentos de alunos de ciência da computação da UFOP: possibilidades acadêmicas. SIED, SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. *EnPED – Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância*. São Paulo: UFSCar, p. 1-15, 2012.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2 ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

COSCARELLI, Carla Viana. O uso da informática como instrumento de ensino-aprendizagem. *Presença Pedagógica*, v. 4, n. 20, p. 37-45, mar./abr. 1998.

COSTA, Fernanda de Jesus; PESSOA, Gustavo Pereira. A inserção de um indivíduo na cultura digital: o papel da escola neste contexto. *Revista Tecnologias na Educação*, v. 6, n. 10, jul. 2014.

DIAS, Marcelo Cafiero. *A influência do modo de organização na compreensão de hipertextos*. 2008. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

DIAS, Marcelo Cafiero; NOVAIS, Ana Elisa. Por uma matriz de letramento digital. Hipertexto, III ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO. *Anais do III Encontro Nacional sobre Hipertexto*. Belo Horizonte: CEFET-MG. 2009. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/nehete/hipertexto2009/anais/p-w/por-uma-matriz.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2015.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992a. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992b.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.
- GABRIEL, Martha. *Educ@r: a revolução digital na educação*. São Paulo: Saraiva, 2013.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GOMES, Suzana dos Santos. Letramento escolar e capacidades de leitura em foco. *Leitura em Revista*, Cátedra UNESCO de Leitura PUC-Rio, n. 4, p. 24-45, maio 2012.
- GOMES, Suzana dos Santos. Desafios e possibilidades do letramento digital na formação inicial do professor em curso a distância. In: TAVARES, R. H.; GOMES, S. S. (Orgs.). *Sociedade, educação e redes: desafios à formação crítica*. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2014. p. 333-363.
- GUIMARÃES, Leandro Belinaso. A sala de aula em cena: imagem e narrativas. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v. 31, n. 61, p. 113-123, nov. 2013.
- GUTIERREZ GONZALEZ, Zeli M. *A linguística de corpus na análise do internetês*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). São Paulo, PUC/SP, 2007.
- HILGERT, José Gaston. A construção do texto “falado” por escrito: a conversação na internet. In: PRETI, Dino (Org.). *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas: FFLCH/USP, 2000.
- JORGE, Gláucia Maria dos Santos. As relações entre letramento escolar e não escolar: uma oportunidade de reflexão para a EJA. XVI ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO. *Anais...* UNICAMP. Campinas, SP: Junqueira e Marin, p. 2423-2431, 2012.

- KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 15-61.
- KLEIMAN, Angela. B.; SIGNORINI, Inês (Orgs.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- LEMOS, André. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LÉVY, Pierre. *A máquina universo: criação, cognição e cultura informática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- LIGUORI, Laura M. As novas tecnologias da informação e da comunicação no campo dos velhos problemas e desafios educacionais. In: LITWIN, E. *Tecnologia educacional: política, história e propostas*. Trad. E. Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 78-97.
- MARCO, F. F. *Atividades computacionais de ensino na formação inicial do professor de matemática*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2009.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. O hipertexto como novo espaço de escrita em sala de aula. *Linguagem e Ensino*, v. 4, n. 1, p. 79-111. 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio C. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 13-67.
- MARINHO, S. P. P. Sala de aula descentrada: as tecnologias digitais de informação e comunicação contribuindo para uma inovação de ruptura na formação inicial do professor. In: GOMES, S. S.; QUARESMA, A. G. (Orgs.). *Políticas e práticas na educação básica e superior: desafios da contemporaneidade*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. p. 123-140.
- MARINHO, Simão Pedro Pinto. Redes sociais virtuais: terão elas espaço na escola. In: DALBEN A. et al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica. 2010. p. 197-212.

MARINHO, S. P.; LOBATO, W. Tecnologias digitais na educação: desafios para a pesquisa na pós graduação em educação. COLOQUIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, *Anais...* 6, Belo Horizonte, p. 1-9, 2008.

MARINHO, Simão Pedro P. *As tecnologias digitais no currículo da formação inicial de professores da educação básica – O que pensam os alunos de licenciaturas*. Relatório técnico de pesquisa – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. 124 f., Belo Horizonte, 2008.

MARINHO, Simão Pedro P. Novas tecnologias e velhos currículos já é hora de sincronizar. *Revista E-Curriculum*, v. 2, n. 3, dez. 2006.

MARKET, W. Não estamos formando os vencedores, mas os perdedores de amanhã. *Revista Nova Escola*, São Paulo, n. 54, set. 1992.

MARQUES, M. O. *A escola no computador: linguagens rearticuladas, educação outra*. Ijuí, RS: Unijuí, 1999.

MEY, Jacob L. As vozes da sociedade: letramento, consciência e poder. Trad. Maria da Glória de Moraes. *DELTA*, v.14, n. 2, p. 331-338, 1998.

MINAS GERAIS, Secretaria de Educação. *Reinventando o Ensino Médio: em busca de um novo ensino médio na rede pública*. Colômbia, 2012. (26 slides: color.)

MORÁN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORÁN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 19 ed. Campinas: Papyrus, 2012. p. 11-66.

MORÁN, José Manuel. O que é educação à distância. 2002. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/dist.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

MORÁN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. *Comunicação e Educação*, São Paulo, v. 2, n. 27-35, jan./abr. 1995. Disponível em: <<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/view/3927/3685>>. Acesso em: 9 dez. 2015.

NOVAIS, Ana Elisa. *Leitura nas interfaces gráficas do computador – Compreendendo a gramática da interface*. 2008. 240f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

NÓVOA, Antônio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Carlos A. R. de. CelulArte: possibilidade literária em rede. *txt: leituras transdisciplinares de telas e textos*. Belo Horizonte, ano 4, n.8, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/atelaetexto/depoimento_carlos.html>. Acesso em: 07 jun. 2015.

OTHERO, Gabriel de Ávila. *A Língua Portuguesa nas salas de B@te-P@po: Uma visão lingüística de nosso idioma na era digital*. Rio Grande do Sul: Berthier, 2005.

PESSOA, Gustavo Pereira; COSTA, Fernanda de Jesus; RAGONE, Rubens Airton. Investigação preliminar com estudantes de pedagogia: inserção das tecnologias digitais de comunicação e informação (TDIC) na formação docente. 3º SEMINÁRIO NACIONAL DE INCLUSÃO DIGITAL (SENID) *Anais...* Disponível em: <http://senid.upf.br/2014/wpcontent/uploads/2014/artigos_completos_1920/12_691.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2015.

PIVA JUNIOR, Dilermando. *Sala de aula digital: Uma introdução à cultura digital para educadores*. São Paulo: Saraiva, 2013.

PRETTO, Nelson; BONILLA, M. H. Construindo redes colaborativas para a educação. *Revista Fonte*, Ano 5, n. 8, p. 83-87, dez. 2008.

RAMAL, Andréa Cecília. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Navegar lendo, ler navegando*. Aspectos do letramento digital e da leitura de jornais. 2008. 243f. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Ler na tela – novos suportes para velhas tecnologias*. 2003. 112f. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos, Inter-relações entre linguagem, cultura e cognição). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Ler na tela*. Trajetos do leitor na leitura de jornais impressos e digitais. Belo Horizonte: InterDitado, 2009. (Coleção *Indie*)

RIBEIRO, Ana Elisa. *Navegar lendo, ler navegando*. Notas sobre a leitura de jornais impressos e digitais. Belo Horizonte: InterDitado, 2009. (Coleção *Indie*)

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

ROJO, Roxane. Letramentos e capacidades de leitura para a cidadania. Texto de divulgação científica elaborado para o Programa de Ensino Médio em Rede, Rede do Saber/Fundação Vanzolini/SEE-SP e para o Programa Ler e Escrever - Desafio de Todos, CENPEC/SME-SP, 2004. SP: SEE-SP e SME-SP, Disponível em: <<http://demiracatu.edunet.sp.gov.br/>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANCHO, Juana Maria. (Org.) *Para uma tecnologia educacional*. Trad. Beatriz A. Neves. Porto Alegre: ArtMed, 2001a.

SANCHO, Juana Maria. Tecnologia: um modo de transformar o mundo carregado de ambivalência. In: SANCHO, J. M. (Org.) *Para uma tecnologia educacional*. Porto Alegre: ArtMed, 2001b.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura no mundo virtual: alguns problemas*. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da et al. (Coord.) *A leitura nos oceanos da Internet*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Marcos. *Sociedade da informação, interatividade e desafios para a educação*. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

SOARES, Magda. Novas práticas de Leitura e Escrita: letramento digital. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 de abril. 2015.

SOARES, Magda. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TAVARES, Rosilene Horta; OLIVEIRA, C. C. Formação docente crítica em novas tecnologias. In: TAVARES, R. H.; GOMES, S. S. (Orgs.). *Sociedade, educação e redes: desafios à formação crítica*. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2014. p. 243-279.

THOMPSON, J. B. Comunicação e Contexto Social. In: THOMPSON, J. B. *A Mídia e a Modernidade: uma teoria social da mídia*. 12 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 33-72.

TOLEDO, F. S. Texto e contexto da educação à distância. [online], 2003. Disponível em: <<http://www.lo.unisal.br/nova/ead/artigo1.html>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

VALENTE, J. A. (Org.) *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas: Unicamp, 1999.

VELLOSO, Maria Jacy Maia. Letramento no contexto digital: diferentes perspectivas conceituais. In: TAVARES, R. H.; GOMES, S. S. (Orgs.). *Sociedade, educação e redes: desafios à formação crítica*. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2014. p. 281-306.

VELLOSO, Maria Jacy Maia. *Letramento na escola: um estudo sobre a apropriação das interfaces da Web 2.0*. 2010. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

XAVIER, Antonio C. As tecnologias e a aprendizagem (re)construcionista no século XXI. *Hipertextus Revista Digital*, Recife, v. 1, 2007.

XAVIER, Antônio Carlos. *O hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital*. Tese (Doutorado em Linguística) Campinas, IEL/Unicamp, 2002.

XAVIER, Antônio Carlos; SANTOS, Carmi Ferraz. E-Forum na Internet: um Gênero Digital. In: ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernadete (Orgs.). *Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Compromisso de Cumprimento da Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) n. 466 de 2012

Nós, Carlos Alexandre Rodrigues de Oliveira, pesquisador, RG. MG 6.365.371 e Profa. Dra. Suzana dos Santos Gomes, orientadora, RG. MG 3.485.116, responsáveis pela pesquisa intitulada Reinventando o Ensino Médio na Rede Estadual de Minas Gerais: um estudo do impacto das tecnologias digitais nas práticas docentes declaramos que:

- Assumimos o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) na pesquisa;
- O material e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a nossa responsabilidade;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos em periódicos científicos e/ou em encontros, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa, não havendo qualquer acordo restritivo à divulgação;
- Assumimos o compromisso de suspender a pesquisa imediatamente ao perceber algum risco ou dano, conseqüente à mesma, a qualquer um dos sujeitos participantes, que não tenha sido previsto no termo de consentimento;
- O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa, por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da interrupção da pesquisa;
- As normas da Resolução 466/12 serão obedecidas em todas as fases da pesquisa.

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2014.

Carlos Alexandre Rodrigues de Oliveira
CPF 052.442.336-96

Profa. Dra. Suzana dos Santos Gomes
CPF 525.844.616-68

APÊNDICE B – Termo de Autorização do Estabelecimento de Ensino para a Coleta de Dados

Eu, _____, ocupante do cargo de Diretor (a) do (a) _____ de Belo Horizonte – MG, AUTORIZO a coleta de dados da pesquisa intitulada Reinventando o Ensino Médio na Rede Estadual de Minas Gerais: um estudo do impacto das tecnologias digitais nas práticas docentes, realizado pelo pesquisador Carlos Alexandre Rodrigues de Oliveira sob a orientação da professora Dra. Suzana dos Santos Gomes para fins de pesquisa do mestrado profissional em Educação e Docência, nas instalações físicas do (a) _____ de Belo Horizonte – MG, após a aprovação do referido projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (COEP – UFMG).

Belo Horizonte, ___ de _____ de 2014.

Diretor(a)

APÊNDICE C – Termo de Autorização de Uso de Imagem e Depoimentos

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, o pesquisador Carlos Alexandre Rodrigues de Oliveira do projeto de pesquisa intitulado “Reinventando o Ensino Médio na Rede Estadual de Minas Gerais: um estudo do impacto das tecnologias digitais nas práticas docentes” a realizar as fotos, vídeos e/ou áudios que se façam necessários e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos, vídeos (seus respectivos negativos ou cópias), áudios e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, *slides* e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Belo Horizonte, ___ de _____ de 2014.

Participante da Pesquisa

Pesquisador(a) Responsável pelo Projeto

**APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE) - DIRETOR, PROFESSOR E ESPECIALISTA**

Título da Pesquisa: Reinventando o Ensino Médio na Rede Estadual de Minas Gerais: um estudo do impacto das tecnologias digitais nas práticas docentes

Nome do Pesquisador Principal: Carlos Alexandre Rodrigues de Oliveira

Nome da Orientadora: Profa. Dra. Suzana dos Santos Gomes

Esclarecimentos sobre a pesquisa:

Prezado(a) Sr.(a) Diretor(a), Professor(a) e Especialista:

Sou professor e pesquisador da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), na linha de pesquisa “Educação Tecnológica e Sociedade”, e venho convidar o(a) Sr.(a) a participar de uma pesquisa que pretendo desenvolver em sua escola. A finalidade é identificar o projeto Reinventando o Ensino Médio na Rede Pública Estadual de Minas Gerais, verificando como as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) foram implantadas para uma melhor contribuição das práticas de leitura e escrita, na escola em que o Sr.(a) atua profissionalmente, em Belo Horizonte - MG, na perspectiva da Educação e Docência.

A pesquisa denomina-se “*Reinventando o Ensino Médio na Rede Estadual de Minas Gerais: um estudo do impacto das tecnologias digitais nas práticas docentes*” e será constituída por 1 (um) diretor, 1 (um) especialista pedagógico, cerca de 12 (doze) professores de todas as disciplinas que compõe uma determinada turma de Ensino Médio, uma média de 35 (trinta e cinco) alunos do Ensino Médio, perfazendo o total de 49 (quarenta e nove) sujeitos da pesquisa. No estudo a abordagem metodológica adotada é sócio-histórica, e a coleta de dados será realizada por meio de entrevistas, questionários e observação participante. Sobre a entrevista e o questionário estes serão respondidos pelo(a) Sr.(a) em dia e horário marcado pelo pesquisador no próprio espaço escolar, e acontecerão separadamente utilizando-se de uma metodologia interativa e qualitativa. Quanto à observação, esta será realizada em sala de aula no decorrer de todas às disciplinas curriculares e ainda será acompanhada por mim, responsável pela pesquisa, sendo as aulas observadas e registradas em diário de campo.

Todo o material (entrevistas, questionários e registros das observações em sala de aula) obtido na coleta de dados será utilizado apenas no contexto do referido estudo e será arquivado no Grupo de Ações e Medidas Educacionais (GAME) da FAE/UFMG, sob a nossa guarda e responsabilidade. Após análise dos dados e encerramento do projeto este material será

arquivado em caixas lacradas e depois de 5 (cinco) anos serão destruídos. A identidade dos participantes, diretor, especialista, alunos e professores será mantida em sigilo de modo a garantir o anonimato dos mesmos. Com isso, todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais e somente os pesquisadores envolvidos terão acesso a esses dados. Informo ainda, que o(a) Sr.(a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, e que não haverá nenhuma remuneração por sua participação nesta pesquisa. Além disso, será garantida a liberdade do(a) Sr.(a) se retirar da pesquisa quando bem lhe aprouver.

Embora algumas pesquisas possam apresentar riscos como desconfortos ou constrangimentos, a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. Em respeito ao que determina o item IV da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisas envolvendo seres humanos, estou apresentando o presente Termo de Consentimento Livre para que, caso os termos acima lhe convenham, dê o seu “de acordo”.

Ao participar desta pesquisa o(a) Sr.(a) _____ não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo lhe traga contribuições importantes para a construção de conhecimentos acadêmicos a respeito da temática em questão, quanto para subsidiar as práticas de leitura e escrita na cultura digital, de alunos de Ensino Médio, na perspectiva da Educação e Docência. O pesquisador se comprometerá a divulgar os dados obtidos.

Sempre que quiser pedir mais informações sobre a pesquisa basta efetuar contato pelo telefone do pesquisador do projeto em questão.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o(a) Sr.(a) o consentimento de forma livre para o participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens que se seguem.

Tendo em vista as informações acima apresentadas, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Na expectativa de contar com a sua participação, agradeço antecipadamente.

DE ACORDO: _____
Participante da Pesquisa

Pesquisador(a)

Orientador(a)

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2014.

ENDEREÇO DO PESQUISADOR PARA CONTATOS:

Pesquisador Principal: Carlos Alexandre Rodrigues de Oliveira

Fone: (31) 3637-1578 Celular: (31) 9 9102-3765

E-mail: calexandre.ro@gmail.com

Orientador(a): Profa. Dra. Suzana dos Santos Gomes

E-mail: suzanasgomes@fae.ufmg.br

Gabinete: DMTE 1545

Fone: (31) 3409-6203 Celular: (31) 9 9902-6229

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Faculdade de Educação – FAE/UFMG

Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino - DMTE

Avenida Antônio Carlos, 6.627 - Pampulha

CEP: 31270-901- Belo Horizonte - Minas Gerais

Homepage: <http://www.fae.ufmg.br/site-novo/>

Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP - UFMG)

Avenida Antônio Carlos, 6.627.

Unidade Administrativa II – 2º andar

Campus Pampulha - Belo Horizonte, M.G– Brasil

CEP: 31.270-901

Contato: coep@prpq.ufmg.br - Telefone: 3409-4592

APÊNDICE E – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) - ESTUDANTE

Título da Pesquisa: Reinventando o Ensino Médio na Rede Estadual de Minas Gerais: um estudo do impacto das tecnologias digitais nas práticas docentes

Nome do Pesquisador Principal: Carlos Alexandre Rodrigues de Oliveira

Nome da Orientadora: Profa. Dra. Suzana dos Santos Gomes

Esclarecimentos sobre a pesquisa:

Prezado(a) aluno(a):

Sou professor e pesquisador da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), na linha de pesquisa “Educação Tecnológica e Sociedade”, e venho convidar você a participar de uma pesquisa que pretendo desenvolver em sua escola. A finalidade é identificar o projeto Reinventando o Ensino Médio na Rede Pública Estadual de Minas Gerais, verificando como as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) foram implantadas para uma melhor contribuição das práticas de leitura e escrita, na escola em que você estuda, em Belo Horizonte - MG, na perspectiva da Educação e Docência.

A pesquisa denomina-se “*Reinventando o Ensino Médio na Rede Estadual de Minas Gerais: um estudo do impacto das tecnologias digitais nas práticas docentes*” e será constituída por 1 (um) diretor, 1 (um) especialista pedagógico, cerca de 12 (doze) professores de todas as disciplinas que compõe uma determinada turma de Ensino Médio, uma média de 35 (trinta e cinco) alunos do Ensino Médio, perfazendo o total de 49 (quarenta e nove) sujeitos da pesquisa. Neste estudo a abordagem metodológica adotada é sócio-histórica, e a coleta de dados será realizada por meio de entrevistas, questionários e observação participante. A entrevista e o questionário serão respondidos por você em dia e horário marcado pelo pesquisador no próprio espaço escolar. Quanto à observação, esta será realizada em sala de aula no decorrer de todas às disciplinas curriculares, de modo que você será acompanhado(a) por mim, responsável pela pesquisa, sendo as aulas observadas e registradas em diário de campo.

Todo o material (entrevistas, questionários e registros das observações em sala de aula) obtido na coleta de dados será utilizado apenas no contexto do referido estudo e será arquivado no Grupo de Ações e Medidas Educacionais (GAME) da FAE/UFMG, sob a nossa guarda e responsabilidade. Após análise dos dados e encerramento do projeto este material será arquivado em caixas lacradas e depois de 5 (cinco) anos serão destruídos. A sua identidade será

mantida em sigilo de modo a garantir o seu anonimato. Com isso, todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais e somente os pesquisadores envolvidos terão acesso a esses dados. Informo ainda, que você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, e que não haverá nenhuma remuneração por sua participação nesta pesquisa. Além disso, será garantida a liberdade de se retirar da pesquisa quando bem lhe aprouver.

Embora algumas pesquisas possam apresentar riscos como desconfortos ou constrangimentos, a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. Em respeito ao que determina o item IV da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisas envolvendo seres humanos, estou apresentando o presente Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para que, caso os termos acima lhe convenham, dê o seu “de acordo”.

Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo lhe traga contribuições importantes para a construção de conhecimentos acadêmicos a respeito da temática em questão, quanto para subsidiar as práticas de leitura e escrita na cultura digital, de alunos de Ensino Médio, na perspectiva da Educação e Docência. O pesquisador se comprometerá a divulgar os dados obtidos.

Sempre que quiser pedir mais informações sobre a pesquisa basta efetuar contato pelo telefone do pesquisador do projeto em questão.

Tendo em vista as informações acima apresentadas, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi uma via deste termo de assentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Na expectativa de contar com sua participação, agradeço antecipadamente.

DE ACORDO:

Assinatura do(a) aluno(a)

Pesquisador(a)

Orientador(a)

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2014.

ENDEREÇO DO PESQUISADOR PARA CONTATOS:

Pesquisador Principal: Carlos Alexandre Rodrigues de Oliveira
Fone: (31) 3637-1578 Celular: (31) 9 9102-3765
E-mail: calexandre.ro@gmail.com

Orientador(a): Profa. Dra. Suzana dos Santos Gomes
E-mail: suzanasgomes@fae.ufmg.br
Gabinete: DMTE 1545
Fone: (31) 3409-6203 Celular: (31) 9 9902-6229

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
Faculdade de Educação – FAE/UFMG
Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino - DMTE
Avenida Antônio Carlos, 6.627 - Pampulha
CEP: 31270-901- Belo Horizonte - Minas Gerais
Homepage: <http://www.fae.ufmg.br/site-novo/>

Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP - UFMG)

Avenida Antônio Carlos, 6.627.
Unidade Administrativa II – 2º andar
Campus Pampulha - Belo Horizonte, M.G– Brasil
CEP: 31.270-901
Contato: coep@prpq.ufmg.br - Telefone: 3409-4592

APÊNDICE F – Questionário do(a) Professor(a)

I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome completo: _____
 E-mail: _____
 Telefone: () _____ Celular: () _____
 Escola: _____
 Curso (s): _____
 Disciplina (s) que leciona: _____

II. SOBRE AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC)

1. Existe um setor de tecnologias digitais em funcionamento na sua escola?

- (a) Sim.
- (b) Não.
- (c) Não tenho certeza.

2. Se positivo, preencha os dados abaixo:

Nome do setor: _____
 Coordenador (a): _____
 E-mail: _____
 Telefone: _____
 Cursos atendidos: _____

Nome dos projetos desenvolvidos atualmente que abordaram as TDIC:

3. Público-alvo atendido pelos projetos de tecnologias.

- (a) Alunos.
- (b) Alunos e professores.
- (c) Alunos, professores e funcionários.
- (d) Alunos e comunidade através da extensão.

4. Quais os tipos de atividades são/foram desenvolvidas nesses projetos?

5. Na sua escola existe uma demanda para oferta de cursos ou oficinas sobre as TDIC e seu uso em diferentes espaços?

- (a) Sim.
- (b) Não.
- (c) Não tenho conhecimento.

6. Se positivo, indique abaixo o tipo de demanda apresentada sobre as TDIC.

7. A sua escola oferece cursos ou oficinas sobre as TDIC e sua aplicação?

- (a) Sim.
- (b) Não.
- (c) Não tenho conhecimento.

8. Se positivo, indique abaixo as propostas desenvolvidas sobre as TDIC.

9. O (a) Senhor (a) utiliza algum tipo de tecnologia digital em suas aulas?

- (a) Sim.
- (b) Não.

10. Se positivo, indique abaixo as TDIC que o (a) Senhor (a) tem explorado em suas aulas.

Muito obrigado pela contribuição!

APÊNDICE G – Questionário do(a) Estudante**I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

1. Sexo

- (a) Masculino.
- (b) Feminino.

2. Idade

- (a) Até 19.
- (b) Entre 20 e 30.
- (c) Entre 31 e 39.
- (d) Acima de 40.

3. Você se considera?

- (a) Branco (a).
- (b) Pardo (a).
- (c) Negro (a).
- (d) Amarelo (a).
- (e) Indígena.

4. Com quem você mora?

- (a) Pai.
- (b) Mãe.
- (c) Pai e Mãe.
- (d) Familiares.
- (e) Amigos.

5. Quais são as atividades mais comuns em seu tempo livre?

- (a) Assistir televisão / ouvir música.
- (b) Ir ao teatro / shows.
- (c) Ir ao cinema / shoppings.
- (d) Assistir competições esportivas.
- (e) Computação (*internet* / navegar).

6. Qual é a sua principal fonte de informação de acontecimentos atuais?

- (a) Jornal escrito.
- (b) Telejornal.
- (c) Jornal falado (rádio).
- (d) Revista.
- (e) *Internet*.

7. Qual é o tipo de informação que lhe desperta maior interesse?

- (a) Cultura e Lazer.
- (b) Esporte.
- (c) Veículo.
- (d) Informática.
- (e) Outro. Qual? _____

8. Com que frequência você busca essa informação?

- (a) Diariamente.
- (b) Semanalmente.
- (c) Ocasionalmente.
- (d) Nunca.

9. Excetuando livros escolares obrigatórios, que tipo de livro você lê?

- (a) Literatura de ficção.
- (b) Literatura de não ficção.
- (c) Livro de autoajuda.
- (d) Nenhum.

10. Quantos destes livros, aproximadamente, você lê por ano?

- (a) Entre 1 e 3.
- (b) Entre 4 e 6.
- (c) Entre 7 e 10.
- (d) Mais que 10.
- (e) Nenhum.

II. DADOS SOBRE ESCOLARIDADE

11. Qual é o ano escolar que você se encontra?

- (a) 1º ano.
- (b) 2º ano.
- (c) 3º ano.

12. Você está trabalhando?

- (a) Sim.
- (b) Não.

13. Caso positivo, qual é o cargo atual? _____

III. DADOS SOBRE AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

14. Que dinâmica de ensino o(a) professor(a) de Língua Portuguesa tem utilizado, predominante?

- (a) Aulas expositivas.
- (b) Aulas expositivas, participação dos estudantes.
- (c) Aulas práticas.

- (d) Trabalho de grupo, desenvolvidos em sala de aula.
- (e) Outra.

15. Você é solicitado a realizar atividades de pesquisa como estratégias de aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa?

- (a) Sim, sempre.
- (b) Sim, quase sempre.
- (c) Sim, às vezes.
- (d) Não.

16. No desenvolvimento da disciplina de Língua Portuguesa, são utilizados recursos tecnológicos que promovem a interação entre professor e alunos (*e-mail*, *chats*, fóruns, telefones, etc.)?

- (a) Sim, sempre.
- (b) Sim, quase sempre.
- (c) Sim, às vezes.
- (d) Não.

17. Como você avalia a orientação das atividades desenvolvidas pelo(a) professor(a) de Língua Portuguesa dentro e fora da sala de aula?

- (a) Adequada.
- (b) Razoavelmente adequada.
- (c) Pouco adequada.
- (d) Inadequada.

18. No decorrer de suas aulas de Língua Portuguesa há integração entre materiais impressos, radiofônicos, televisivos, de informática, dentre outros, acrescida da mediação do(a) professor(a) de tal disciplina – em momentos presenciais ou virtuais – de forma a criar ambientes de aprendizagem ricos e flexíveis?

- (a) Sim, plenamente.
- (b) Sim, parcialmente.
- (c) Não.

19. Que tipo de material didático-pedagógico, dentre os abaixo relacionados, é mais utilizado por indicação do(a) professor(a) e/ou especialista pedagógico na disciplina de Língua Portuguesa?

- (a) Livros, revistas e manuais.
- (b) Apostilas, cópias de trechos ou capítulos de livros e resumos.
- (c) Vídeos.
- (d) Páginas da *web*.
- (e) DVDs e CDs (convencionais e/ou *CD ROM*).

20. Que ferramenta de comunicação, dentre as abaixo relacionadas, você tem utilizado, com mais frequência, nas aulas de Língua Portuguesa?

- (a) *Internet*.
- (b) Celular.
- (c) Fóruns de discussão.
- (d) *Chats*.
- (e) *E-mails*.

21. Que recurso audiovisual, dentre os abaixo relacionados, é mais utilizado pelo(a) professor(a) de Língua Portuguesa no processo de ensino e aprendizagem?

- (a) Retro-projetor.
- (b) *Data-show*.
- (c) *Notebook*.
- (d) *Lousa digital*.
- (e) A minha escola não dispõe desses recursos/meios.

22. Que instrumento de avaliação, dentre os recursos digitais relacionados, o(a) professor(a) de Língua Portuguesa adota predominantemente?

- (a) Fóruns de discussão.
- (b) Exercícios *online*.
- (c) Pesquisas em ambientes virtuais.
- (d) *Chats*.
- (e) Avaliações *online*.

IV. DADOS SOBRE INCLUSÃO DIGITAL

23. Você utiliza o computador em sua vida diária?

- (a) Sim – com *internet*.
- (b) Sim – sem *internet*.
- (c) Não.

24. Se utiliza *internet*, informe o tempo de uso:

- (a) 07 horas ou menos semanais.
- (b) Entre 08 e 15 horas semanais.
- (c) Entre 16 e 23 horas semanais.
- (d) Entre 24 e 31 horas semanais.
- (e) Mais de 32 horas semanais.

25. Informe às atividades que desenvolve na *internet*. (Marque quantas alternativas julgar necessário)

- (a) Trabalhar.
- (b) Estudar.
- (c) Pesquisar.
- (d) Jogar.
- (e) Outro. Informe qual: _____

26. Que tipo de acesso você tem disponível?

- (a) Banda larga.
- (b) Discada.
- (c) Rádio.

27. Onde você acessa a *internet*?

- (a) Casa.
- (b) Trabalho.
- (c) *Lan House*.
- (d) Escola.
- (e) Outros. Indique: _____

28. Você participa de alguma rede social?

- (a) *Facebook*.
- (b) *Twitter*.
- (c) *Linkedin*.
- (d) *Tumblr.com*.
- (e) *ASK.FM*.
- (f) *Badoo.com*.
- (g) Outro(s). Qual(is): _____

29. Se positivo, indique o tipo de participação e seus objetivos. (Marque quantas alternativas julgar necessário)

- (a) Passar o tempo.
- (b) Comunicar com os amigos.
- (c) Participar de discussões.
- (d) Jogar.
- (e) Outro(s). Qual(is): _____

30. Como você avalia a influência das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na sua vida, em geral?

- (a) Muito importante.
- (b) Importante, mas não essencial.
- (c) Pouco importante.
- (d) Nenhuma importância.

Muito obrigado pela contribuição!

APÊNDICE H – Atividade I

↳ interpretação e reescrita das 7 primeiras letras das questões de Língua Portuguesa do simulado do 2º trimestre - 5 pontos.

Exemplo: Continuar a narração de no mínimo 5 linhas, com ao menos 3 verbos no pretérito.

a) No quartel, o sargento Tanha deu uma pausa de 10 minutos.

b) Um maluco foi preso e na cadeia...

ii- Pesquisa - 5 pontos: Pesquisar sobre o tema "Pequenas corrupções – diga não!" e transcrever com as próprias palavras as explicações e anotações sobre o que foi pesquisado.

K- <http://educultura.brasnet.com.br/2011/05/corupcao-na-escola.html>

L- Youtube

11- pequenas corrupções – colaborativismo

12- A fábula da corrupção

13- abra a sua mente – corrupção

14- o que você tem a ver com a corrupção?

15- você é corrupto? Um diário... prof. André

M- O que vc tem a ver com a corrupção? http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2012/11/121026_corupcao_leia_mfu.shtml

N- Na história: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2012/11/121026_corupcao_mgama_mfu.shtml

O- <http://www.boletinsundico.com.br/boletim/nao-temo-as/?p=295> desde a genesi.

iii- Redação sobre o tema da pesquisa, na sexta-feira, dia 13/07/15, - valor: 10 pontos



APÊNDICE I – Atividade II

Um Help no Selfie (material do aluno)



Preparação para a atividade:

- Os alunos devem trazer selfies deles mesmos impressos ou no celular.

I. Conversando sobre os selfies.

Em pequenos grupos, mostre o selfie que você escolheu para os colegas e veja o selfie deles. Preencha o seguinte quadro com informações sobre esses selfies.

Selfie	Onde?	Fazendo o quê?	Diversão ou trabalho?	Situação feliz, prazerosa ou triste, desagradável?	Expressão facial
1					
2					
3					
4					

- Há algum selfie em uma atividade ou situação ruim?
- O que há de comum entre os selfies.

II. Selfie

Escute a música “Selfie”.

https://www.youtube.com/watch?v=4KTqAmv_q3E
http://youtu.be/4KTqAmv_q3E

1. Você conhece essa música?
2. Qual é o título original dela? O que isso significa em português?

3. De quem é essa música?
 - a. O que você sabe sobre essa banda?
4. A letra dessa versão é a original?
5. Quem fez a versão em português?
6. Essa versão é uma paródia. Explique por quê.
7. O tema central da versão em português (paródia) é o Selfie.
 - a. O que ele diz sobre os selfies?
 - b. Ele está exaltando ou criticando os selfies?
 - c. Com que argumentos ele faz isso?
8. Resuma em uma frase a tese defendida nessa paródia.
9. Você concorda com ele?
10. Qual a relação entre o título original da música e essa paródia?

III. Autorretrato

Selfie é um autorretrato contemporâneo. Será que isso é novidade?

Procure autorretratos de pintores famosos e discuta essa questão com seus colegas.

- O que há de diferente entre selfies e os auto-retratos encontrados por você e seus colegas?

Retome as questões que vocês discutiram na atividade I para analisar os auto-retratos que vocês encontraram:

- Quem é?
- Onde está?
- O que está fazendo?
- Diversão, trabalho ou apenas pose?
- Situação feliz, prazerosa ou triste, desagradável?
- Qual é a expressão facial?

IV. Auto-retrato

Agora, faça, com sua câmera fotográfica ou seu celular, um novo selfie. Pode ser um selfie artístico (há muitos recursos e efeitos que podem ser usados em programas de edição e compartilhamento de imagens como o Instagram citado na música, por exemplo), um selfie que represente sua vida, sua personalidade, seu dia-a-dia, ou alguma coisa que você gostaria de ser no futuro.

Compartilhe seu selfie com os colegas em uma rede social e comente os selfies compartilhados por eles.

Um Help no Selfie
(material do professor)



Preparação para a atividade:

- Os alunos devem trazer selfies deles mesmos impressos ou no celular.

I. Conversando sobre os selfies.

Em pequenos grupos, mostre o selfie que você escolheu para os colegas e veja o selfie deles. Preencha o seguinte quadro com informações sobre esses selfies.

Selfie	Onde?	Fazendo o quê?	Diversão ou trabalho?	Situação feliz, prazerosa ou triste, desagradável?	Expressão facial
1					
2					
3					
4					

- Há algum selfie em uma atividade ou situação ruim?
- O que há de comum entre os selfies.

Essa é uma atividade de análise dos selfies e reflexão sobre eles.

II. Selfie

Escute a música “Selfie”.

https://www.youtube.com/watch?v=4KTqAmv_q3E

http://youtu.be/4KTqAmv_q3E

II. Você conhece essa música?

Alguns alunos podem não conhecer e se você acha que muitos deles não conhecem, leve a versão original dos Beatles para que eles possam escutar.

Help Beatles: <https://www.youtube.com/watch?v=yWP6Qki8mWc>

- 12.** Qual é o título original dela? O que isso significa em português?
Help significa Socorro. Nessa música o eu-lírico pede ajuda, dizendo que está se sentindo pra baixo e precisando de ajuda para colocar os pés novamente no chão.
- 13.** De quem é essa música?
 a. O que você sabe sobre essa banda?
Essa é uma música muito famosa dos Beatles. Conhecer melhor o trabalho dos Beatles pode ser um desdobramento dessa atividade a ser desenvolvida com outros professores como o de História, de Inglês e de Artes.
- 14.** A letra dessa versão é a original?
Não, essa é uma paródia.
- 15.** Quem fez a versão em português?
A equipe que fez se chama Não Famosos, o nome deles está no início do vídeo.
- 16.** Essa versão é uma paródia. Explique por quê.
Os alunos devem perceber que essa versão ironiza os selfies e apresentar elementos do texto que revelam isso como por exemplo tirar self no caixão e no chuveiro.
- 17.** O tema central da versão em português (paródia) é o Selfie.
 a. O que ele diz sobre os selfies?
 b. Ele está exaltando ou criticando os selfies?
 c. Com que argumentos ele faz isso?
A música ironiza e critica o excesso de selfies, mostrando que muitas vezes eles são sobre assuntos irrelevantes ou apenas para ostentar ou para criar uma realidade que não é verdadeira, a exemplo o que eles dizem no verso: “Do que adianta eu malhar e ninguém saber?”. As imagens do vídeo mostram que o rapaz não está acostumado a fazer atividade física como quer aparentar.
- 18.** Resuma em uma frase a tese defendida nessa paródia.
*Nesse texto parece haver uma tese principal de que o selfie é usado para ostentação, que as pessoas vivem um universo virtual, muitas vezes criado por ela (“Eu tiro selfie com a Ferrari, mas eu ando de busão!”)
 Os alunos podem encontrar outras teses, que também são propostas na paródia, como por exemplo:
 As pessoas gastam tempo tirando selfies irrelevantes ou muito vaidosos e não se envolvem nem valorizam trabalhos que não consideram nobres (“Selfie com enxada ninguém quer”, “#partiuracharumalenhaninguéquer”*
- 19.** Você concorda com ele?
Os alunos devem levantar argumentos contra ou a favor da tese, usando para isso a paródia, bem como suas experiências com selfie. O importante nessa tarefa é que os argumentos sejam bem articulados e consistentes.
- 20.** Qual a relação entre o título original da música e essa paródia?
Help é um pedido de socorro. A paródia também é um pedido de socorro, uma vez que chama a atenção das pessoas para uma realidade que precisa ser repensada.

Obs.: Não há nada de mal no selfie em si, o que precisa ser repensado é o exagero, o exibicionismo, a ostentação e uma possível fuga da realidade. Os selfies assim como todas as postagens devem ser feitos com mais consciência e senso crítico.

Uma publicação polêmica sobre uma moça que tirou um selfie em um acidente pode ser discutida com os alunos: O que leva alguém a fazer um selfie após capotar o carro a 180km/h? (Pragmatismo Político, 28/01/2015: <http://www.pragmatismopolitico.com.br/2015/01/o-que-leva-alguem-fazer-um-selfie-apos-capotar-o-carro-180kmh.html>)

III. Auto-retrato

Selfie é um auto-retrato contemporâneo. Será que isso é novidade?

Procure auto-retratos de pintores famosos e discuta essa questão com seus colegas.

- O que há de diferente entre selfies e os auto-retratos encontrados por você e seus colegas?

Retome as questões que vocês discutiram na atividade I para analisar os auto-retratos que vocês encontraram:

- Quem é?
- Onde está?
- O que está fazendo?
- Diversão, trabalho ou apenas pose?
- Situação feliz, prazerosa ou triste, desagradável?
- Qual é a expressão facial?

Auto-retrato na pintura é um registro em que o próprio artista se retrata, sendo modelo de si mesmo. Nessa pintura o artista apresenta não só sua imagem de si mesmo, mas também sua personalidade, seus valores, sua época e sua maneira de ver a arte e o mundo.

Os alunos devem retomar o quadro feito na atividade I e comparar com os resultados das análises feitas nos auto-retratos. É importante que eles procurem justificar as semelhanças e diferenças encontradas entre eles, além de perceber que as tecnologias e as técnicas mudam, mas a necessidade de se auto-retratar parece ser uma constante.

IV. Auto-retrato

Agora, faça, com sua câmera fotográfica ou seu celular, um novo selfie. Pode ser um selfie artístico (há muitos recursos e efeitos que podem ser usados em programas de edição e compartilhamento de imagens como o Instagram citado na música, por exemplo), um selfie que represente sua vida, sua personalidade, seu dia-a-dia, ou alguma coisa que você gostaria de ser no futuro.

Compartilhe seu selfie com os colegas em uma rede social e comente os selfies compartilhados por eles.

O importante nessa atividade é que os alunos pensem sobre os selfies e como eles espelham o seu criador e como eles podem manipular, crítica e conscientemente, os efeitos que pretendem provocar.

Recursos para o professor:

Essas são sugestões de apresentações que podem ajudar os alunos a compreender melhor os auto-retratos.

- Retrato e autorretrato:

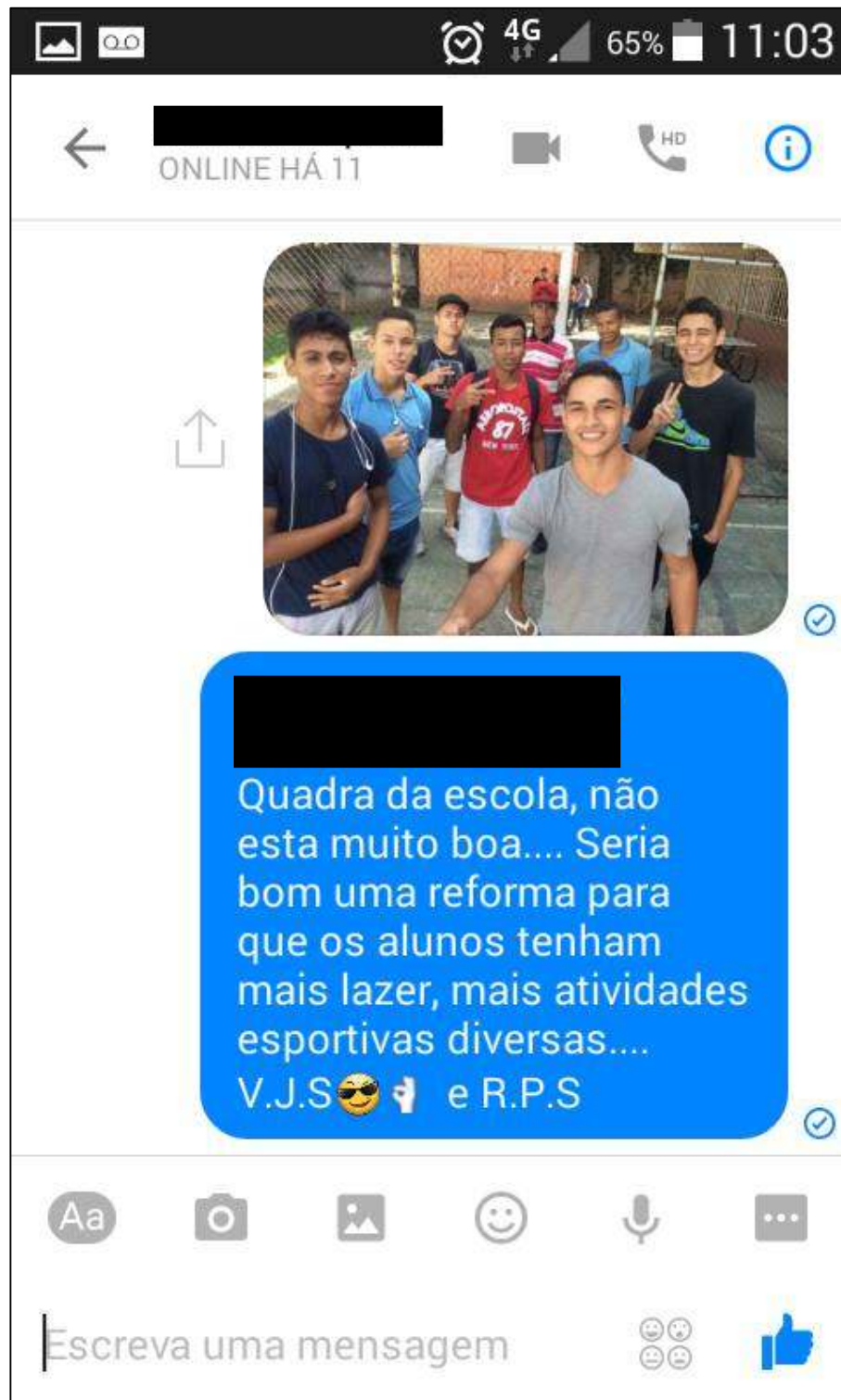
<http://pt.slideshare.net/luciliapereira/retrato-e-auto-retrato?related=1>

- Auto-retratos de pintores famosos:

<http://pt.slideshare.net/maribelcamps/autoretratos-de-pintores-famosos>

Selfie - junção do substantivo self (em inglês "eu", "a própria pessoa") e o sufixo ie - ou selfy é um tipo de fotografia de autorretrato, normalmente tomada com uma câmera digital de mão ou celular com câmera. (Wikipédia)

APÊNDICE J – Produção dos Alunos



APÊNDICE K – Produção dos Alunos



+ Nova mensagem





A quadra da escola encontrase em uma situação muito precaria, o piso da quadra esta desnivelado, com rachaduras, e buracos, as traves dos gols não estão fixadas firmimente no chão, e as redes não existem mais, as grades de proteção estão totalmente sem proteção.

Uma solução para todos esses problemas é uma reforma geral da quadra, só assim para solucionar as pendencias e problemas!

APÊNDICE L – Produção dos Alunos



APÊNDICE M – Produção dos Alunos



Essa imagem mostra que nós estamos numa das partes mais prejudicadas da escola que nós somos obrigados a conviver que é a quadra de futebol que está muito ruim pra qualquer atividade física



APÊNDICE N – PRODUTO TÉCNICO

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82)

Os resultados obtidos na pesquisa evidenciaram a demanda por atividades pedagógicas que promovam o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) de maneira consciente e crítica em sala de aula. Por esse motivo, apresenta-se neste apêndice uma proposta de sequência didática criada para fomentar os letramentos digitais de alunos do Ensino Médio em aulas de Língua Portuguesa.

Retomando Thompson (2011), vimos que há constante impacto social dos meios de informação e comunicação na sociedade. Diante disso, as TDIC estão cada vez mais presentes entre nós, possibilitando a interação entre os indivíduos e oferecendo-lhes a possibilidade e a capacidade de serem autores e/ou (co)autores do processo de conhecimento.

No entanto, as TDIC, em especial as tecnologias digitais móveis, no espaço escolar não estão sendo agregadas ao processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Diante desse cenário, é importante pensar nas condições e vantagens dessas tecnologias em prol da produção do conhecimento dentro e fora da escola. Além disso, é necessário refletir sobre as razões que inibem o uso pedagógico das tecnologias digitais móveis (o celular, por exemplo), em sala de aula, e também como ferramenta que poderia despertar nos alunos o prazer e a atração pela leitura e pela escrita de diferentes gêneros textuais. Para tanto, seria interessante apresentar estratégias que seduzissem os alunos para as práticas de leitura e escrita e ainda motivassem para a construção de saberes tecnológicos como um desafio para o mundo contemporâneo.

Por meio das tecnologias digitais, é importante que pessoas das mais diferentes classes sociais, níveis intelectuais, religiões e outras diferenças sociais possam ter acesso à informação e ao entretenimento. São, sem dúvida, veículos democráticos que têm papel importante na transmissão de conhecimentos, além de serem instrumentos de

educação e cultura. A escola, como agência de letramento(s), também tem esse papel social, no entanto, enquanto a linguagem (oral e escrita) é mais acessível ao seu público, em muitas ocasiões, a inserção das tecnologias digitais não acontece na escola.

A deficiência no processo de comunicação entre a escola e o aluno é tida como um dos entraves para a concretização do processo de ensino e aprendizagem. Utilizar estratégias de comunicação nesse processo, como o uso adequado da leitura e da escrita na tela, com proficiência, a utilização de recursos de áudio para facilitar a transmissão de conhecimentos, a adaptação de processos educativos com uso de tecnologias digitais, além das propostas de atividades de comunicação nas quais o aluno poderá mostrar sua capacidade criativa e intelectual de produzir leitura e escrita na tela são algumas das vantagens que o uso didático-pedagógico das tecnologias móveis, por exemplo, poderá proporcionar à escola. Com isso, será formada uma escola cada vez mais conectada, envolvente e com participação efetiva entre professores e alunos, o ensino de modo geral deverá ajudar a eliminar, consideravelmente, as críticas em relação ao uso das TDIC em sala de aula.

Em suma, propostas de atividades como ler e escrever na tela podem ampliar a possibilidade de melhoria da qualidade da informação e comunicação, concorrendo para auxiliar o processo de produção de conhecimento. Além disso, poderá criar condições para que o aluno tenha uma experiência-problema antes de sua atuação social, sobretudo profissional ou de futuro profissional. São disponibilizadas ainda técnicas e experiências para a melhoria na habilidade de comunicação, o que atingiria diretamente as demandas de ensino.

1.1 O esboço da sequência didática

Diante de uma prática educativa proficiente em relação ao ensino da leitura e da escrita e as atividades exercidas pelo professor em sala de aula, Dolz e Schneuwly (2004) propõem como sequência didática “um planejamento de aulas em que ocorrem o ensino e a aprendizagem dos gêneros escolhidos” (VIANA *et al*, 2014 *apud* DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Ou seja, o ensino e a aprendizagem de gêneros discursivos orais e escritos, embasados no uso de determinado procedimento (sequência didática) em que se faz necessário “criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos ou variados” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), isto é, uma metodologia e uma

prática de ensino que possam desenvolver os saberes que são compartilhados a partir de produções orais e escritas em sala de aula.

Para Rojo (2005), há uma questão categórica para se tratar de gêneros discursivos. A autora ressalta que a situação de interação é necessária para tratar de gênero do discurso. Sendo que os sujeitos “assumem um papel relevante diante da forma com que eles agem por meio de textos enquadrados nos moldes de enunciados estáveis que o comporão como sujeitos sociais e estáveis” (VIANA *et al*, 2014 *apud* ROJO, 2005). Desse modo, o contexto de produção deverá ser preciso na interação entre professor e aluno (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Diante dessa situação, adotamos como critério para escolher um gênero a ser trabalhado em sala de aula três das propostas de agrupamentos de gêneros que foram formuladas por Dolz e Schneuwly (2004, p. 60-61):

1. Domínios sociais de comunicação – Aspectos tipológicos (capacidade de linguagens dominantes – gêneros orais e escritos);
2. Cultura literária ficcional - Narrar (mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil – conto maravilhoso, contos de fábula, lenda, conto, crônica literária, etc.);
3. Transmissão e construção de saberes – Expor (apresentação textual de diferentes formas de saberes – texto expositivo, exposição oral, comunicação oral, verbete, tomada de notas, etc.).

Mesmo os autores ressaltando que todos os agrupamentos devem ser trabalhados em todos os níveis escolares, e que, para perceber a progressão entre os gêneros agrupados a sequência didática pode facilitar que os estudantes se apropriem de um gênero (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98), adotamos, neste estudo, o Ensino Médio, preferencialmente o 3º ano, devido à formação crítica que se espera que os alunos tenham adquirido no âmbito do processo de desenvolvimento educacional, social, cultural e político, para além da escola. Além disso, o recurso tecnológico a ser utilizado para a atividade é o celular, que poderá possibilitar caminhos para o aprimoramento da Língua Portuguesa, no que diz respeito às práticas de leitura e escrita da cultura digital a favor de um processo de ensino e aprendizagem que poderá ampliar as probabilidades de ressignificação do conhecimento e ainda servir como um desafio para os educadores que estão focados em um modelo tradicional de ensino, sem “coragem” de partir para

uma prática de ensino centrada e integrada no contexto social e discursivo do aluno contemporâneo.

Dessa forma, propomos a sequência didática seguinte:

Nível de Ensino	Série	Número de aulas para a atividade
Ensino Médio	3º ano	06

Tecnologia digital a ser utilizada	Modo como a tecnologia digital poderia ser utilizada
Celular	Como recurso pedagógico das diversas áreas de conhecimento, transformando-o em aliado do processo de ensino e aprendizagem, por meio do uso dos recursos e do espaço que ele oferece para as práticas de leitura e produção de diferentes textos em tela, além de promover a interação dos alunos envolvidos nesse processo pedagógico.

Objetivo(s)
Utilizar a tecnologia digital proposta em sala de aula com a finalidade de estimular a leitura e a produção de textos capazes de provocar a interação dos alunos e estimulá-los a buscar o prazer pela leitura e a melhoria na competência de interpretação e produção de textos em tela.

Métodos de ensino
<p>1º Módulo (aulas 01 e 02)</p> <p>Discutir sobre a formação, as características e a atuação dos alunos e do professor na cultura digital (<i>Nativos e Imigrantes Digitais</i>), além da possibilidade pedagógica que as TDIC podem apresentar para o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A discussão deve ser proposta a partir da prática discente e do uso das TDIC na vida social e escolar dos alunos. Para tanto, a discussão deve se iniciar com a seguinte temática (<i>possibilidades</i>): “Educação e Tecnologia: para onde queremos caminhar?” (<i>sugestão de vídeo: Tabuada na escola com as TIC</i>¹³). - Após a discussão, o professor pode propor uma exposição teórica sobre as TDIC na educação e seu uso em sala de aula, principalmente em aulas de Língua Portuguesa. - Instigar os alunos a apresentarem propostas de como eles gostariam que fossem as aulas com o uso de ferramentas tecnológicas.
<p>2º Módulo (aulas 03 e 04)</p> <p>Propor aos alunos a utilização do celular, como recurso pedagógico, na descoberta pelo prazer de ler e escrever - 'escrita na tela'.</p> <ul style="list-style-type: none"> - O celular pode ser usado para apresentar textos curtos na tela com a intenção de propor

13 Tecnologia e Metodologia. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=IJY-NIhdw_4>. Acesso em: 20 jan. 2016.

a leitura e a escrita em ambiente digital. Logo, os alunos devem propor formas de interação com a tela, e conseqüentemente, com os textos apresentados. A partir daí, cada aluno deve compartilhar saberes já adquiridos com os recursos digitais oferecidos por essa tecnologia em uso e, além disso, propor formas e meios de leitura na tela. Diante de tal processo, os alunos devem escrever mensagens (produção escrita: “minicontos” na tela – se for possível, versos ou estrofes significativas – *possibilidades* de atividades) com o intuito de despertar o interesse dos colegas em propor formas e métodos de leitura e escrita.

** O professor deverá trabalhar tal gênero com os alunos antes e durante a atividade proposta para que a mesma seja significativa em seu desenvolvimento.*

- A atividade deve ser produzida diante das seguintes propostas em torno do letramento digital dos alunos e do professor, em que:

** Deve-se trocar saberes em relação à ferramenta tecnológica utilizada, seus recursos digitais (aplicativos oferecidos pelo celular) para a produção oral e escrita de textos em tela.*

** Atividade prática: produzindo textos e atividades de interação na tela do celular, principalmente em relação ao “toque na tela” (tocar/escrever com os dedos).*

- Para que essa atividade seja realizada com sucesso, a turma em questão deve ser dividida em duas partes. Sendo que uma parte ficará com a produção dos textos e a outra com os meios/métodos de leitura na tela. Após a primeira fase do trabalho, a turma se inverte juntamente com a atividade (*possibilidade de acesso e contribuição para aqueles alunos que não possuem o recurso tecnológico usado em sala de aula*).

3º Módulo (aulas 05 e 06)

Trazer o celular para dentro da sala de aula como recurso pedagógico das várias áreas do conhecimento.

- Momento em que os alunos devem propor algumas atividades interdisciplinares (saberes adquiridos de outros conteúdos curriculares) em que o foco das mesmas seja as práticas de leitura e escrita na tela. Para isso, deve ser proposta a formação de grupos de alunos para discutirem possíveis temas e métodos de uso de tal ferramenta tecnológica, ou seja: Como usar? Como escrever? Como ler? E, como interagir com a tela? Todos esses questionamentos em torno das atividades propostas devem ser realizados em uma abordagem interdisciplinar e discursiva.

Critérios de avaliação

Caso seja necessário:

- Apresentação do celular, como tecnologia digital, pelos alunos (saberes e competências adquiridas com o uso da tecnologia).
- Propostas de discussões mediadas pelas práticas de leitura e escrita na tela.
- Interação dos alunos com o suporte digital.
- Propostas interdisciplinares apontadas pelos alunos no decorrer da atividade.

Forma de socialização das produções orais e escritas

Intervenção do professor:

Todos os textos produzidos em torno de formas variadas, áudio, imagens e outros

apresentados pelos alunos, devem ser salvos - de preferência tirar um *screenshot*¹⁴ e/ou *printscreen*¹⁵ da tela e salvar - (*o celular oferece recursos para salvar textos escritos na tela*) e impressos em papéis coloridos (*sugestão*) para serem expostos no saguão da instituição de ensino (*possibilidade*). Diante disso, a intenção desse processo de socialização é a de despertar o interesse pela leitura e escrita de textos, em tela, nos outros alunos da instituição.

Notas:

1- Como capturar uma imagem na tela?

- *Screenshot* - Abrir no *smartphone* a tela que gostaria de capturar. Em seguida, apertar ao mesmo tempo o botão que diminui o volume e o botão “desligar” do seu celular. O mais importante nesse momento é você segurar os dois botões durante 2 a 3 segundos, até que a captura de tela seja feita - a imagem, assim que for capturada, aparecerá brevemente na tela do seu *smartphone*. Após esse processo, a imagem vai automaticamente para a pasta de ‘imagens’ do seu aparelho, podendo ser acessada, encaminhada ou impressa a qualquer momento. (Fonte: <<http://migre.me/pol1W>>. Acesso: 20 jan. 2016).
- *Print screen* - É uma tecla comum nos teclados de computador. No *Windows*, quando a tecla é pressionada, captura em forma de imagem tudo o que está presente na tela (exceto o ponteiro do mouse e vídeos) e copia para a Área de Transferência. Para salvar seu conteúdo, basta abrir algum programa que suporte imagens e pressionar "Ctrl + V" (colar), como o *Microsoft Paint*, ou mesmo o *Microsoft PowerPoint*, que já vem instalado no *Windows*. Se quiser capturar somente a tela do programa ativo utilize simultaneamente o "Alt + Print Screen". (Fonte: <<http://migre.me/polix>>. Acesso: 20 jan. 2016).

2- Sugestão:

- Após tais procedimentos, a imagem poderá ser enviada por *bluetooth* (tecnologia de comunicação sem fio que permite que computadores, *smartphones*, *tablets* e afins troquem dados entre si e se conectem a mouses, teclados, fones de ouvido, impressoras e outros acessórios a partir de ondas de rádio) para um computador ou diretamente para uma impressora com acesso a esta tecnologia.

- Como é uma proposta de trabalho realizada em sala de aula, os textos apresentados devem ser (re)utilizados para um processo de Retextualização de Gêneros Escritos (DELL’ISOLA, 2007) em outro momento, em outra oportunidade ou em uma outra atividade (*possibilidade*).

1.2 O que se espera?

A utilização do recurso tecnológico proposto desponta, justamente, como um veículo de massa que possibilita aos estudantes e professores a criação, a propagação e a popularização das informações. Questões sociais e culturais são discutidas pelos alunos, professores e comunidade, transformando-se em conhecimento a ser compartilhado

14 Captura de tela. Produção de imagem que reproduz a tela num dado instante. [grifo nosso]

15 Captura em forma de imagem tudo o que está presente na tela. [grifo nosso]

coletivamente. A partir disso, os alunos deixam de ser meros receptores da cultura dominante e passam a ser produtores de cultura. E o professor deixa de ser um detentor do saber e passa a ser um facilitador do conhecimento.

A educação pelas TDIC, em especial, o celular, juntamente com o exercício de construção individual e coletiva da produção oral e escrita a ser veiculada com tal tecnologia, proporciona aos alunos e professores a realização de reflexões sobre temas ligados à disciplina cursada, à escola e à sociedade em que nossos alunos estão inseridos culturalmente.

Nesse sentido, temos consciência de que estudar somente com as tecnologias digitais não é o suficiente para revolucionar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, mas elas podem despertar o interesse deles e também do professor para uma “releitura dos métodos de motivação na aprendizagem” (VIANA *et al.*, 2014).

Por fim, apresentamos uma proposta de sequência didática que poderá estimular nos alunos habilidades de leitura, escrita, oralidade e letramento digital, de forma intercomplementar entre as práticas linguísticas. Mas não podemos deixar de mencionar que tais práticas, antes de serem linguísticas e textuais, são práticas sociais.

REFERÊNCIAS

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. (Coleção Tópicos em Linguagem).

DOLZ, J.; SCHNEUWLY. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O hipertexto como novo espaço de escrita em sala de aula. In: *Linguagem e Ensino*, v. 4, n. 1, p. 79-111, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital*. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio C. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 13-67.

MORÁN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORÁN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 19 ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 11-66.

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

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

THOMPSON, J. B. Comunicação e contexto social. In: THOMPSON, J. B. *A mídia e a modernidade*. Uma teoria social da mídia. 12 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 33-72.

VIANA, Luciane Zaida F. da S. et al. O uso do celular na produção de textos: uma sequência didática. *Revista Philologus*, ano 20, n. 60 supl. 1: Anais da IX JNLFLP. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. 2014.