

CAPA

@ 2018 by Mestrado Acadêmico em Letras (UESPI)

Direitos reservados ao Mestrado Acadêmico em Letras (UESPI)

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa dos autores e do editor.

Capa: Diego Lopes

Editoração e preparação dos originais: Diógenes Buenos Aires de Carvalho, Francisco Herbert da Silva, Alody Cassemiro Costa

Diagramação: Ronyere Ferreira

Revisão: Autores

L649 LETRAS EM REVISTA – v. 09, n. 01, 2018. Teresina: Mestrado Acadêmico em Letras, 2018.

Semestral.

ISSN: 2318-1788

1. Estudos Literários. Estudos Linguísticos. Estudos Culturais - Periódico. 2. Universidade Estadual do Piauí.

CDD 613.703



Governador do Estado

Wellington Dias

Reitor

Nouga Cardoso Batista

Vice-reitor

Evandro Alberto de Sousa

Pró-Reitoria de Ensino e Graduação

Pedro Antônio Soares Júnior

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Bárbara Olímpia Ramos de Melo

Pró-Reitoria de Extensão, Assuntos Estudantis e Comunitários

Maria da Cruz Soares da Cunha Laurentino

Pró-Reitoria de Administração e Recursos Humanos

Geraldo Eduardo da Luz Júnior

Pró-Reitoria de Planejamento e Finanças

Raimundo Isídio de Sousa

Coordenação do Mestrado Acadêmico em Letras

Feliciano José Bezerra Filho

LETRAS EM REVISTA

Publicação do Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade Estadual do Piauí.

Equipe Editorial

Editor Chefe

Prof. Dr. Diógenes Buenos Aires de Carvalho

Comitê Editorial

Profa. Dra. Algemira de Macêdo Mendes

Prof. Dr. Feliciano José Bezerra Filho

Conselho Editorial

Estudos Literários

Profa. Dra. Adriana Bebiani (Universidade de Coimbra)

Prof. Dr. Alfredo Cordiviola (UFPE/CNPq)

Profa. Dra. Ana Pizarro (Universidade do Chile)

Prof. Dr. Anselmo Peres Alós (UFMS/CNPq)

Profa. Dra. Ana Margarida Ramos (Universidade de Aveiro)

Profa. Dra. Fernanda Maria Abreu Coutinho (UFC)

Prof. Dr. Flavio Garcia (UERJ)

Profa. Dra. Goiandira de Fátima Ortiz de Camargo (UFG/CNPq)

Profa. Dra. Luiza Lobo (UFRJ)

Profa. Dra. Marcia Miguel Manir Feitosa (UFMA)

Profa. Dra. Maria do Socorro Fernandes de Carvalho (UNIFESP)

Profa. Dra. Regina Zilberman (UFRGS/CNPq)

Profa. Dra. Sandra Regina Goulart Almeida (UFMG/CNPq)

Prof. Dr. Sebastião Alves Teixeira Lopes (UFPI)

Profa. Dra. Socorro de Fátima Pacífico Barbosa (UFPB/CNPq)

Profa. Dra. Tania Regina de Oliveira Ramos (UFSC)

Profa. Dra. Vera Teixeira de Aguiar (PUCRS)

Estudos Linguísticos

Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves (UFGD/CNPq)

Profa. Dra. Alena Ciulla (UFRGS)

Profa. Dra. Antonia Dilamar Araújo (UECE)

Prof. Dr. Dermeval da Hora (UFPB/CNPq)

Profa. Dra. Livia Suassuna (UFPE)

Profa. Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva (UFT)

Profa. Dra. Maria Auxiliadora Ferreira Lima (UFPI)

Profa. Dra. Maria da Glória di Fanti (PUCRS)

Profa. Dra. Mariza Angélica Paiva Brito (UNILAB)

Profa. Dra. Mercedes Fátima de Canha Crescitelli (PUCSP)

Profa. Dra. Mônica Magalhães Cavalcante (UFC/CNPq)
Profa. Dra. Rivaldo Capistrano de Souza Júnior (UFES)
Profa. Dra. Rosângela Hammes de Oliveira (UFSC/CNPq)
Prof. Dr. Sandro Luis da Silva (UNIFESP)
Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho (UECE)
Profa. Dra. Zilda Gaspar de Oliveira Aquino (USP)

SUMÁRIO

DOSSIÊ “TECNOLOGIAS DIGITAIS: LETRAMENTOS, ENSINO DE LÍNGUAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES”

Apresentação: Texto e Novas Tecnologias: reflexões e práticas		9
Prof. Dr. Franklin Oliveira Silva (PPGL/UESPI)		
Prof. Dr. Francisco Wellington Borges Gomes (PPGEL/UFPI)		
Profa. Dra. Maria del Carmen de la Torre Aranda (PPGLA/UNB)		
1.	Ampliação de letramentos através do jogo minecraft: propostas pedagógicas	11
Cícero Nestor Pinheiro Francisco (UFRPE/UAG)		
Robson Santos de Oliveira (UFRPE/UAG)		
2.	Impactos das novas tecnologias/mídias digitais nas práticas de letramento de pessoas analfabetas: um estudo de caso	25
Juliana Guedes Lima (UFPB)		
Maria de Fátima Alves (UFPB)		
3.	Letramentos digitais e ampliações das noções de texto e de leitura	36
Walter Vieira Barros (UFCG)		
4.	Práticas de ensino de língua portuguesa no ensino médio: letramento, tecnologias digitais e protagonismo juvenil	49
José Ribamar Lopes Batista Júnior (UFPI)		
Denise Tamaê Borges Sato		
Gercivaldo Vale Peixoto (SEMED)		
5.	Escrita colaborativa no facebook: novos espaços de produção textual no contexto tecnológico	63
Emmanuella Farias de Almeida Barros (UNICAP)		
Benedito Gomes Bezerra (UNICAP/UPE)		
6.	Compreensão e retenção de informações na leitura de textos em meio impresso e digital	78
Vlândia Maria Cabral Borges (UFC)		
Keyla Maria Frota Lemos (UFC)		
7.	Compreensão leitora e tecnologias da informação e comunicação: análise de um objeto de aprendizagem	94
Carolina Mussoi (PUCRS)		
Caroline Bernardes Borges (PUCRS)		

8.	O ato de resenhar no Skoob.....	107
	Julio César Araújo (UFC)	
	Janyele Gadelha de Lima (UFC)	
	Francisco Rogiellyson da Silva Andrade (UFC)	
	Juliana Bicalho Pinto (UFC)	
9.	Duolingo como uma ferramenta para aperfeiçoar a escrita do vocabulário no inglês como língua estrangeira.....	119
	Gloubéria Maria Bezerra de Sousa (UFC)	
	Lidia Amélia de Barros Cardoso (UFC)	
	Pâmela Freitas Pereira Toassi (UFC)	
10.	Conhecimentos sobre recursos tecnológicos digitais na formação de professores de língua portuguesa.....	135
	Edmilson Luiz Rafael (UFCEG)	
	Rebeca de Jesus Monteiro Dias Moura (UFCEG)	
11.	A construção de blogs em sala de aula: práticas linguísticas contemporâneas.....	149
	Albanyra dos Santos Souza (UFRN)	
12.	Potencialização nos métodos de ensino: o podcast como recurso pedagógico em aulas de espanhol.....	163
	Carla Luciane Klos Schöninger (UFRGS)	
	Gabrielle Stephany da Silva Roque (IFFar)	
	Iasmin Assmann Cardoso da Silva (IFFar)	
13.	Interação oral online pelo whatsapp na aprendizagem de inglês para iniciantes.....	179
	Nayara Nunes Salbego (IFSC/UFSC)	
	Celso Henrique Soufen Tumolo (UFSC)	
14.	Ideologia, discurso e a formação inicial de professores/as de língua espanhola na modalidade a distância: análise do gênero “Atividade obrigatória em Ead”.....	192
	Tania Regina Martins Machado (UNITINS/UFSC)	
	Adair Bonini (UFSC)	
15.	Ocupação das escolas estaduais do Ceará: o uso das TICs como instrumento de emancipação e reafirmação de identidades.....	215
	Germana da Cruz Pereira (UFC)	
	Aline Oliveira Viana (UFC)	
16.	O aplicativo “A caça ao tigre-de-bengala e a outros animais em extinção” e o trabalho com recursos digitais nos anos iniciais.....	231
	Maria Sílvia Cintra Martins (UFSCar/CNPQ)	

17. Descrição do modelo sistêmico design com gamification para cursos online de línguas.....	246
Adilson Fernandes Gomes (UFSM)	
Susana Cristina dos Reis (UFSM)	

APRESENTAÇÃO

TECNOLOGIAS DIGITAIS: Letramentos, Ensino de línguas e Formação de professores *Texto e Novas Tecnologias: reflexões e práticas*

A presença crescente das tecnologias digitais de informação e de comunicação nos mais variados contextos da vida contemporânea trouxe mudanças em nossas atividades de interação, de leitura e produção de textos, o que tem renovado a discussão sobre o papel dos artefatos tecnológicos nas práticas sociais e linguísticas contemporâneas. Buscando apresentar um recorte do panorama atual desses debates dentro dos estudos da linguagem, temos a satisfação de trazer, na presente edição de *Letras em Revista*, o primeiro dossiê dedicado ao tema *Texto e Novas Tecnologias: reflexões e práticas*, com artigos que trazem à tona discussões sobre a natureza, a presença e a função das diversas manifestações textuais mediadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação. Foram dezenas de submissões recebidas que investigam as relações entre texto e tecnologia segundo diferentes abordagens de interação, linguagem, enunciação, discurso, leitura, ensino e aprendizagem, dentre outras. Após um longo processo de avaliação e de discussão sobre a organização deste número especial, optamos por distribuir os vinte e sete artigos selecionados em dois dossiês (2018.2 e 2019.1), reunindo-os sob três eixos temáticos recorrentes nos artigos recebidos: *Letramentos, Ensino de Línguas e Formação de Professores*; e *A Construção de sentidos em textos e interações digitais*.

Os dezessete artigos reunidos neste primeiro dossiê, dedicado aos *Letramentos* e ao *Ensino de Línguas e Formação de Professores*, manifestam a relevância da temática abordada e a importância da reflexão sobre as mudanças trazidas pelo uso de tecnologias e mídias digitais para a formação de alunos e professores aptos a participar criticamente em práticas sociais de interação, leitura e produção de textos. Explorando os usos pedagógicos de jogos virtuais, de redes sociais, aplicativos de aprendizagem de línguas, blogs e podcasts, dentre outros recursos *online*, os estudos aqui apresentados discutem *designs* locais de práticas pedagógicas relacionadas ao cotidiano dos alunos, tornando o processo de aprendizagem mais colaborativo, criativo, inclusivo, e aberto às formas de elaboração de sentidos por meio da linguagem nas sociedades contemporâneas.

Desse modo, entendemos que os textos que compõem esta edição da *Letras em Revista* são reveladores da diversidade e riqueza das pesquisas realizadas nas universidades brasileiras, aplicadas tanto no ensino de língua materna como no de língua estrangeira da Educação Básica, do Ensino Técnico, e da Educação Superior. Em um momento em que se coloca em questão ao menos trinta anos de estudos de letramentos no país, o incentivo à pesquisa e ao ensino público e gratuito nas universidades, a publicação deste volume representa o vigor da área de línguas/linguagens para refletir teórica

e metodologicamente sobre caminhos de formação de cidadãos com agência para atuar reflexivamente em suas culturas locais.

Desejamos a todas e todos uma boa leitura!

Prof. Dr. *Franklin Oliveira Silva* (PPGL/UESPI)

Prof. Dr. *Francisco Wellington Borges Gomes* (PPGEL/UFPI)

Profa. Dra. *Maria del Carmen de la Torre Aranda* (PPGLA/UNB)

AMPLIAÇÃO DE LETRAMENTOS ATRAVÉS DO JOGO *MINECRAFT*: PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

EXPANDING LITERACIES THROUGH THE MINECRAFT GAME: PEDAGOGICAL PROPOSALS

Cicero Nestor Pinheiro Francisco
Robson Santos de Oliveira
UFRPE/UAG

Resumo: Este trabalho visa discutir a importância do jogo virtual *Minecraft* e sua utilização no ambiente escolar para a promoção de letramentos em diversas áreas do conhecimento. Para isto, apoiamos-nos no uso de jogos virtuais para o aprendizado, no conceito de letramentos e nas contribuições de gêneros textuais/discursivos como práticas interacionais pertencentes a diversas atividades entendidas como componente de um sistema de gêneros. Este artigo, de caráter exploratório-descritivo, é um recorte de uma pesquisa de Mestrado de Letras que demonstrou a inserção do jogo virtual *Minecraft* no ambiente escolar, favorecendo a ampliação das práticas de letramentos quando do trabalho com textos. Procuramos demonstrar também, atividades pedagógicas nas quais o uso do *Minecraft* visa disseminar o ensino, ampliando o aprendizado através do uso de novas tecnologias.

Palavras-chave: Jogos digitais. Letramentos. Tecnologias educacionais. Sistemas de gêneros.

Abstract: *This paper aims to discuss the importance of the virtual game Minecraft and its use in the school environment for the promotion of literacy in several areas of knowledge. For this, we rely on the use of virtual games for learning, on the concept of literacies and on the contributions of textual/discursive genres as interactional practices belonging to several activities understood as a component of a genres' system. This exploratory-descriptive article is a clipping of a master's degree research that demonstrated the insertion of the virtual game Minecraft in the school environment, favoring the expansion of literacy practices when working with texts. We also try to demonstrate pedagogical activities in which the use of Minecraft aims to disseminate teaching, expanding learning through the use of new technologies.*

Keywords: *Digital games. Literacies. Educational technologies. Genres' system.*

INTRODUÇÃO

Diversos são os desafios apresentados aos professores para conseguirem proporcionar práticas de aprendizado que possam ser consideradas significativas a seus alunos na atualidade (ORLANDI, 2003; PASSARELLI, 2012). Esta afirmação tem sido amplamente discutida e, por vezes, problematizada na busca de recursos que auxiliem o professor na execução de sua tarefa. Com a popularização da tecnologia, muitos docentes buscam inovar em suas práticas empregando atividades que possam aliar o gosto dos jovens pelo uso de tecnologias com a aquisição de conhecimentos pedagógicos. Dentre as possibilidades de uso das tecnologias no ambiente escolar, ressaltamos o emprego de aparelhos tecnológicos (FRANCISCO, 2017), de programas computacionais (OLIVEIRA, 2015) e, ressaltamos, o uso de jogos digitais (PRENSKY, 2012).

No livro intitulado *Aprendizagem baseada em jogos digitais*, Prensky (2012) defende que os jovens da atual “geração dos jogos” valorizam tais atividades devido à exigência constante de atenção, foco, competitividade etc. Nesse sentido, os jovens têm preferência pelos jogos digitais e pela internet, em detrimento da televisão, por exemplo, por causa da natureza ativa que possibilita a participação, a ação efetiva quando do contato com tais mídias. O uso dos jogos digitais e da internet requer coordenação motora, percepção visual e auditiva, elaboração cognitiva rápida para resolver desafios etc.

Ao considerar o uso de novos equipamentos e recursos tecnológicos para a aprendizagem, Oliveira (2015, p. 148) elucida que tais componentes “merecem outro olhar para educadores(as) a fim de que possam aprimorar suas práticas, como uma atividade de readaptação aos novos tempos que integram tecnologias diversas na sociedade contemporânea”. Dessa forma, entendemos que os professores, de uma maneira geral, têm percebido a afinidade que os alunos possuem com as novas tecnologias, em especial com os jogos digitais, e por isso, muitas vezes, tentam trazê-las para o ambiente escolar para que os alunos sintam-se mais motivados com o intuito de trabalhar as diversas áreas do currículo escolar de uma maneira mais satisfatória.

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de Mestrado já finalizada (FRANCISCO, 2018), de caráter exploratório-descritivo na qual se propôs aplicar o uso da tecnologia dos jogos digitais aos processos de ensino-aprendizagem. Dessa forma, organizamos este texto, primeiramente, fazendo uma breve descrição do ambiente e de algumas características do jogo virtual *Minecraft*, apresentando algumas questões sobre o emprego dos gêneros textuais/discursivos com o uso de novas tecnologias (uso do jogo virtual); na sequência, abordamos algumas questões sobre como o *Minecraft* vêm sendo utilizado para contribuir com as práticas de desenvolvimento de diversos letramentos.

O JOGO VIRTUAL *MINECRAFT*

Bastante popular entre os jovens o *Minecraft*¹ é um jogo digital que permite, em cenários virtuais, a exploração de mundos construídos em blocos (cubos), formando as paisagens (chamadas de

¹ Disponível em <http://minecraft-br.gamepedia.com/Minecraft_Wiki>. Acesso em 28 jun. 2017.

biomas) e os objetos, num ambiente tridimensional. O jogador, uma vez dentro do ambiente virtual do *Minecraft*, pode escolher a melhor estratégia de jogo que julgar mais conveniente com seus objetivos: ele pode explorar o mundo virtual com a intenção de buscar determinados materiais, tais como carvão, ferro, prata, ouro etc., pode trabalhar para construir edificações (que podem ser, inclusive, semelhantes às construções encontradas no mundo real), entre outras possibilidades.

O jogo foi criado por Markus Persson (da empresa *Mojang Specifications*) e permite ser jogado por uma única pessoa (*singleplayer*) ou em rede (*multiplayer*), mas atualmente os direitos autorais do *Minecraft* pertencem à *Microsoft*², empresa que também tem investido em novas propostas para o uso do jogo, como na versão *Minecraft Edu*, como elucidaremos a seguir.

A figura 1 mostra um “mundo” a ser explorado por um jogador no jogo *Minecraft*. Tudo no jogo é construído a partir de blocos, dessa forma todos os ambientes são “quadrados”, como veremos a seguir:

Figura 1: Ambiente a ser explorado no *Minecraft*



Fonte: < <https://goo.gl/aDFHDc> > Acesso em 07 mar. 2018

Na figura 1, podemos ver folhas (seta branca, sentido da direita para a esquerda), tronco de árvore (seta azul, primeira da esquerda para a direita), grama (seta amarela, segunda da esquerda para a direita), terra (seta laranja, terceira da esquerda para a direita) e grama alta (seta roxa, quarta da esquerda para a direita). Todo o ambiente do jogo é quadrado, assim como os avatares (personagens do jogo), construído em blocos (cubos).

O *Minecraft* possui um ambiente que estimula a participação de jogadores em vários níveis de dificuldade (*creative*, *survival* e *hardcore*)³. O jogador também pode optar por escolher jogar em diversos biomas diferentes, a depender de sua finalidade. Ele pode criar um mundo apenas para construção, ou

² A *Microsoft Corporation* é uma empresa transnacional americana que desenvolve, fabrica, licencia, apoia e vende softwares de computador, produtos eletrônicos, computadores e serviços pessoais.

³ O *creative* é um nível de jogo em que a preocupação é apenas com a criação de um ambiente para o avatar. Neste modo,

tro para interação em rede e ainda outro para testes. A seguir mostraremos mais uma imagem do jogo:

Figura 2: Exemplo de habitação no Minecraft



Fonte: < <https://goo.gl/gKfNvM> > Acesso em 10 mar. 2018

Na imagem anterior podemos perceber uma habitação (ao fundo: uma construção de dois andares, térreo e primeiro andar), um avatar (seta branca, da esquerda para a direita), alguns cavalos (setas amarelas, de cima para baixo), além de outros elementos desenhados (árvores, flores, gramado, nuvens). Ressaltamos que há a possibilidade de os usuários criarem diversos ambientes, a seu modo, podendo o avatar empenhar-se em construções mais simples ou mais elaboradas. Também é possível trabalhar dentro do ambiente virtual do jogo no modo *multiplayer* (com vários jogadores ao mesmo tempo), que podem trabalhar colaborativamente para a construção do ambiente virtual e atuarem no jogo.

As descrições aqui realizadas são apenas para situar os leitores que não tenham familiaridade com o *Minecraft*. Os aspectos sobre o ambiente e as ações do jogo servem, dessa forma, para ilustrar a riqueza de dados aos quais os alunos poderão ter acesso, quando da imersão no ambiente virtual do jogo, assim como para ilustrar as diversas possibilidades de trabalhos pedagógicos que o jogo pode suscitar no ambiente pedagógico, sobretudo por se tratar de um ambiente multimodal que combina cores, sons, movimento, símbolos etc.

OS GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS COMO PRÁTICAS SOCIAIS

Ao trabalharmos com os gêneros textuais/discursivos, várias são as concepções a que podemos recorrer na atualidade e, dentre estas, concordamos com a visão de Meurer, Bonini e Motha-Roth (2005), cujos trabalhos com gêneros evidenciam diversas abordagens possíveis para se trabalhar com os gêneros textuais/discursivos, a saber:

- a. *Abordagens sócio-semióticas*, a partir das contribuições de Hasan (1989), Kress (1989, 1993), Fairclough (1999, 2003);

os recursos são infinitos no bioma e o avatar não morre. Já no modo *survival*, o jogo oferece perigo e objetivos a serem cumpridos, mas os jogadores possuem vidas infinitas. No modo *hardcore* tem-se as mesmas condições do modo *survival*, mas apenas uma vida para o avatar.

- b. *Abordagens sociorretóricas*: a partir das contribuições de Swales (1990), Miller (1984), Bazerman (2005);
- c. *Abordagens sóciodiscursivas*: a partir das contribuições de Adam (1997), Bronckart (1999), Maingueneau (1998, 2013), Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004).

Além das anteriores registramos também as abordagens com perspectivas brasileiras que surgem a partir das contribuições de Marcuschi (2008), Koch (2004), Dionísio e Bezerra (2002), entre outros.

Dentre as abordagens supracitadas no tratamento dos gêneros, destacaremos as contribuições de Bazerman (2005) e Bazerman e Prior (2007), da abordagem sociorretórica, na qual há a preocupação de se entender os propósitos comunicativos do emprego dos gêneros. Para estes autores, os gêneros podem ser tomados por seu caráter interacional e são mais bem entendidos dentro de teorias que levam em consideração a dinamicidade das atividades humanas. Nesta perspectiva os gêneros organizam-se em conjuntos (estrutura de textos relacionados uns com os outros), que, por sua vez, formam *sistemas de gêneros* (uso dos conjuntos de gêneros para interação plena em sociedade). Segundo os autores, “um sistema de gêneros captura as sequências regulares de como um gênero segue outro nos fluxos comunicativos típicos de um grupo de pessoas” (BAZERMAN; PRIOR, 2007, p. 173).

Partindo destas considerações, adotamos que os jogos digitais também podem ser utilizados nas aulas dentro de um sistema de gêneros. Dessa forma entendemos que um sistema de gêneros requer de seus usuários várias práticas comunicativas, oferecendo um fluxo de informações que circulem em um mesmo ambiente, com a utilização de diversos gêneros. Assim, o jogo digital pode ser mais um recurso a ser trabalhado pelo professor, uma vez que os jogos oferecem multimodalidades de linguagem que podem ser, por sua vez, exploradas pelos alunos. Neste caso, o sistema de gêneros a que nos referimos com a inserção do *Minecraft* diz respeito ao conjunto de atividades textuais/discursivas que fazem parte de um mesmo “universo” comunicativo, tendo em vista “as relações padronizadas de produção, fluxo e uso” (BAZERMAN; PRIOR, 2007, p. 173) de textos, das quais podemos lançar nas atividades escolares.

Toda a “cadeia” de organização proposta por Bazerman (2005) e por Bazerman e Prior (2007) evidencia que as práticas sociais estão permeadas por diversos gêneros que interagem entre si. O sistema de atividades pedagógicas, realizado por alguns professores, vem buscando inserir novas tecnologias nas práticas escolares (COSCARELLI et al., 2016) e tem recorrido às práticas de letramentos, ainda que, segundo nosso escopo, em alguns casos, isso ocorra de maneira prototípica. Constatamos que o contato com o jogo virtual *Minecraft*, possibilita a organização das atividades de sala de aula em diversos gêneros, fomentando uma prática pedagógica diferenciada e possibilitando um avanço nos diferentes graus de aprendizagem promovidos pela escola, como elucidaremos na próxima seção.

O uso dos diversos gêneros textuais/discursivos em sala de aula tem fomentado uma prática social, a partir do trabalho com o *Minecraft*, por nós posta em evidência, como uma prática inovadora, atraente aos alunos e com resultados promissores. Nesta perspectiva, entendemos, juntamente com Bazerman e Prior (2007), que os sistemas de atividades que têm como cerne os gêneros textuais/

discursivos, retroalimentam-se, possibilitando a própria (re)criação e/ou ampliação. Dessa forma entendemos que o contato dos jovens com o *Minecraft*, prática comum para os jovens envolvidos na pesquisa pode ser ressignificado a partir do uso pedagógico do jogo, com isso os alunos passaram a utilizar este jogo para cumprir metas de trabalho com a linguagem (FRANCISCO, 2018). Ressaltamos que, embora nossa pesquisa seja direcionada à construção de conhecimentos na disciplina de Língua Portuguesa, há a possibilidade de que os alunos aprendam outras disciplinas escolares, atividades experienciadas em diversos países⁴.

A nossa proposta de trabalho com o *Minecraft*, de maneira geral, buscou aliar o gosto dos alunos pelos *games* (Prensky, 2012) com a ampliação de conhecimentos no ambiente pedagógico. A inserção do *Minecraft* nas aulas de linguagem possibilitou o contato dos alunos com diversos gêneros textuais/discursivos, ampliando seus letramentos e demonstrando que o emprego de ferramentas tecnológicas pode auxiliar tanto professores quanto alunos para uma aprendizagem mais significativa.

OS LETRAMENTOS

O termo letramento surgiu como adjetivação às pessoas letradas, ou seja, era empregado àquelas que conseguiam decodificar o texto escrito, àquelas que conseguiam ler. Mais tarde passou a ser entendido como a competência de quem consegue dar conta das “(...) numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2000, p. 44), ainda que esse alguém não dominasse completamente os processos de codificação e de decodificação da escrita, ou seja, ainda que uma pessoa não fosse alfabetizada, ela poderia ser letrada (SOARES, 2010). Este conceito, dessa forma, trata do domínio de práticas letradas diversas, relacionadas ao cotidiano (ROJO; MOURA, 2012), tais como fazer uma lista de compras ou identificar produtos em um supermercado.

A partir da evolução na percepção do que vem a ser o letramento, tem surgido, desde então, diversos estudos com fins específicos para tratar das habilidades em diversas áreas do conhecimento, tais como “letramento matemático’, ‘letramento digital’, ‘letramento jurídico’ etc.” (GERALDI, 2014, p.27). Portanto, há vários tipos de letramento, motivo porque optamos pelo termo letramentos. Estes estudos possibilitam mostrar que a prática dos letramentos pode ser estendida a diversos campos do conhecimento. Evidenciamos que o trabalho pedagógico, visando ampliar o grau dos letramentos dos alunos nas respectivas disciplinas escolares, tem caminhado na perspectiva de promover uma educação interdisciplinar (BRASIL, 2017), que valorize, entre outras, práticas de atividades que utilizem novas tecnologias. Usaremos aqui a expressão *graus de letramentos* (SOARES, 2010), para indicar o nível de conhecimento dos alunos em determinadas disciplinas (ou ainda o nível de leitura nas diversas formas de conhecimento), entendendo que não existe grau zero (desconhecimento total), nem grau máximo (conhecimento total), dos conteúdos vivenciados por cada disciplina escolar.

Dessa forma ressaltamos que a função da escola pode ser entendida como a de ampliar o

⁴ De acordo com matéria veiculada no site da *Microsoft*, segundo a qual estudantes buscam desenvolver suas habilidades através do uso do *Minecraft* em mais de quarenta países. Disponível em: <<https://goo.gl/HcmMOR>> Acesso em 19 maio 2017.

grau dos diversos letramentos trabalhados no ambiente pedagógico, com o fim de preparar os alunos para os desafios cotidianos. A partir dessa perspectiva, destacamos, ainda, a contribuição do Grupo Nova Londres (COPE; KALANTZIS, 2000), composto por diversos pesquisadores de diferentes áreas relacionadas com o estudo da linguagem. O Grupo Nova Londres propõe uma visão das práticas pedagógicas no atual ambiente social de mudanças devido à “multiplicidade de canais de comunicação e ao aumento da diversidade cultural e linguística no mundo de hoje”⁵. A proposta do Grupo Nova Londres é apresentar novas formas de letramentos baseadas na pluralidade existente nas salas de aula com a preocupação de envolver os alunos em processos dinâmicos que valorizem as diversas características da linguagem em detrimento da postura de tratar a língua como um modelo estanque. Nesse sentido, pertence à *Pedagogia dos Multiletramentos* o uso da multimodalidade, que são os diversos modos de significados envolvendo não apenas o modo linguístico textual, mas a linguagem oral e os modos de representação visual, gestual e espacial (COPE; KALANZTIS, 2000), encontrados nos jogos digitais, contemplando os aspectos multimodais de significado.

Aliado ao que discutimos sobre as possibilidades de letramento na atualidade, observamos também o que consta nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) sobre a construção de conhecimentos no ambiente pedagógico:

Quando se pretende que o aluno construa conhecimento, a questão não é apenas qual informação deve ser oferecida, mas, principalmente, que tipo de tratamento deve ser dado à informação que se oferece. A questão é então de natureza didática. Nesse sentido, a intervenção pedagógica do professor tem valor decisivo no processo de aprendizagem e, por isso, é preciso avaliar sistematicamente se ela está adequada, se está contribuindo para as aprendizagens que se espera alcançar. (BRASIL, 1997, p. 38)

Como previsto pelos PCN, o que faz uma diferença ser significativa é o tratamento didático dado às informações oferecidas pela escola. Destacamos ainda, que, neste sentido, algumas iniciativas educacionais têm contado com o auxílio do jogo *Minecraft* para facilitar a compreensão de diversos conteúdos ministrados em sala. Sobre esta questão faremos uma abordagem mais detalhada na seção seguinte.

O USO DO *MINECRAFT* NA EDUCAÇÃO

A metodologia empregada na realização deste trabalho foi a pesquisa bibliográfica de cunho exploratório e descritivo (GIL, 2002). Os dados obtidos a partir da análise das teorias sobre o uso de jogos digitais para a aquisição de conhecimentos escolares foram confrontados com os dados obtidos através de pesquisas na internet sobre o uso pedagógico do *Minecraft*. Destacamos que este tipo de pesquisa leva “em consideração que os dados por si só nada dizem, é preciso que o cientista os interprete, isto é, seja capaz de expor seu verdadeiro significado e compreender as ilações mais amplas”

⁵ Do original: “(...) *multiplicity of communications channels and increasing cultural and linguistic diversity in the world today*”. (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 60). Tradução nossa.

(LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 49).

Desta maneira, encontramos consonância entre os dados obtidos a partir do referencial teórico e a prática do uso do *Minecraft*, evidenciada nos exemplos dos trabalhos pedagógicos propostos abaixo. Todas as atividades descritas são ações que podem ser implementadas na ampliação dos letramentos dos alunos em diferentes áreas do conhecimento. Os trabalhos realizados durante nosso estudo foram executados com pequenas adaptações, a partir das sucessivas etapas propostas por Gil (2002, p. 59) o que resultou nos seguintes passos metodológicos: a) escolha do tema; b) levantamento bibliográfico preliminar; c) busca das fontes; d) leitura do material; e) fichamento; f) pesquisa na internet sobre o uso pedagógico do *Minecraft*; g) redação do texto inicial; f) revisão bibliográfica e vocabular e g) redação do texto final.

Salientamos que seguir uma determinada etapa na pesquisa depende de muitos fatores e que os modelos a serem seguidos diferem significativamente entre os autores que abordam esse tipo de pesquisa (GIL, 2002). Dessa forma, justificamos os passos metodológicos adotados para o presente trabalho. Como resultado, apresentamos, além das discussões teóricas apresentadas, várias evidências de uso do jogo *Minecraft* aplicado à educação, sobretudo na construção do letramento dos alunos. Destacaremos, a seguir, os ganhos pedagógicos obtidos pelos professores que aplicaram o *Minecraft* em suas aulas.

A primeira atividade que escolhemos foi a iniciativa realizada com o nome de “*projeto Brandcraft*”⁶, realizada no Colégio Bandeirantes, situado na cidade de São Paulo. Neste projeto, de iniciativa dos próprios alunos, o colégio foi recriado, resgatando sua aparência na década de 1930. O foco do projeto foi trabalhar, na disciplina de história, tanto o resgate da história do colégio, como o resgate da história da cidade de São Paulo. Durante a execução do projeto, os alunos tiveram acesso às fotos antigas do colégio e da cidade de São Paulo. Depois, orientados pela equipe pedagógica, recriaram o ambiente da escola para que outros alunos pudessem entrar no jogo e visitar o passado tanto da própria escola quanto da arquitetura da cidade. Destacamos aqui o trabalho com os gêneros históricos (fotos e textos), através do qual foi possível aos alunos realizar o resgate da história do colégio.

Ainda sobre o ensino de história, a professora Fernanda Gonçalves Fontes, que leciona na Escola Técnica Estadual de Mainrinque (SP), usou o *Minecraft* para construir um castelo medieval junto aos alunos do Ensino Médio ajudando-os a compreender melhor a arquitetura e a organização social da época⁷. Esta outra iniciativa trabalhou, além do aspecto histórico já mencionado, a proposta de que fosse realizada uma análise crítica dos dados adquiridos pelos alunos.

A professora de educação artística, Sabrina Quarentani, levou a proposta de trabalhar com o *Minecraft* para suas turmas do Ensino Fundamental I; nesta proposta as crianças realizaram a criação de uma galeria de arte virtual⁸.

Várias sugestões para o trabalho pedagógico também podem ser encontradas no blogue

⁶ Nome dado ao projeto que recriou, no ambiente do jogo *Minecraft*, o colégio Bandeirantes, na capital paulista, tal como era na década de 1930, segundo matéria em: <<https://goo.gl/O6qa50>> Acesso em 19 mai. 2017.

⁷ Conforme matéria em <<https://goo.gl/9EdG7y>> Acesso em 19 mai. 2017.

⁸ Idem ao anterior.

*Minecraft na sala de aula*⁹. Nele, os professores podem encontrar dicas variadas sobre como usar o jogo virtual na ampliação dos diversos letramentos dos alunos, em diversas áreas do conhecimento, a saber:

- *Matemática*: o sistema de combinações de itens do jogo pode ajudar na aprendizagem de matemática básica (adição, raciocínio lógico), ou seja, combinando elementos dentro do ambiente do jogo, pode-se criar novos elementos. Exemplos: a combinação de três canas-de-açúcar é utilizada para fazer uma folha de papel; três folhas de papel mais um pedaço de couro fazem um livro;
- *Geometria*: o mundo *Minecraft* é feito de cubos, mas as crianças podem tomar outras formas. A construção de uma casa pode ajudar na compreensão de conceitos de volume, área e forma;
- *Computação*: com a criação de circuitos elétricos é possível aprender sobre energia e computação básica;
- *Química*: no game é necessário aquecer areia para fazer vidro e também combinar vários itens, o que auxilia em noções químicas;
- *Geografia*: o professor pode usar formações rochosas, morros, montanhas, desertos, florestas e rios presentes no jogo para ensinar relevo, clima, fauna, flora e hidrografia;
- *Artes*: você pode usar os quadros para fazer as decorações das casas, como os de Van Gogh, Picasso, dentre outros;
- *Língua Portuguesa*: os alunos podem relatar suas experiências dentro do jogo e transformá-las em textos narrativos. Ou ainda podem trabalhar a oralidade, narrando suas aventuras ou dando dicas a outros jogadores de como se pode executar determinadas tarefas dentro do ambiente do jogo (inúmeros exemplos da utilização da linguagem oral com esse fim podem ser encontrados no site do *YouTube*¹⁰, basta que se faça uma busca dentro desse site por tutoriais envolvendo o *Minecraft*);
- *Literatura*: os alunos podem reconstruir cenários de romances clássicos;
- *História*: os alunos podem recriar ambientes históricos ou explorar ambientes que já foram criados (como relatado sobre o *projeto Brandcraft*).

Em todas as atividades pesquisadas destacamos a possibilidade de os alunos trabalharem a aquisição de conhecimentos na perspectiva do sistema de gêneros (BAZERMAN; PRIOR, 2007), uma vez que há várias atividades a serem desenvolvidas pelos agentes educacionais com vistas a ampliar o letramento dos alunos.

Além das propostas pedagógicas já descritas, citamos também nossa pesquisa de mestrado que utilizou o *Minecraft* para auxiliar na produção textual dos alunos do nono ano, na criação de contos maravilhosos (FRANCISCO, 2018). Com a utilização desse jogo como ferramenta pedagógica, observamos um incremento significativo na qualidade das produções textuais dos alunos, aliado à motivação

⁹ Disponível em <<https://goo.gl/u9B2Dq>> Acesso em 19 mai. 2017.

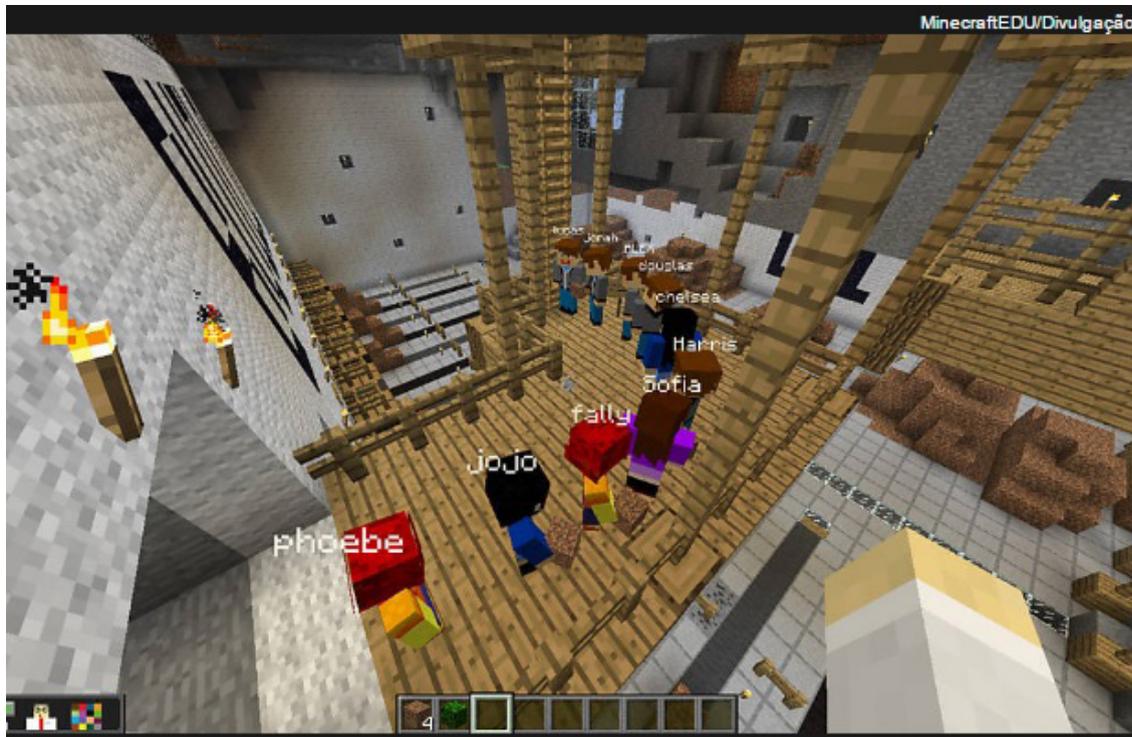
¹⁰ <https://www.youtube.com/>

que os alunos apresentaram para escrever. Durante a execução da referida pesquisa, os alunos tinham que jogar, cumprir determinadas tarefas no ambiente do jogo e depois transformar as aventuras vivenciadas em contos, narrando os acontecimentos ocorridos no mundo virtual.

Dentre diversos fatores que consideramos favoráveis às práticas de uso do *Minecraft* destacamos, mais uma vez, o ambiente multimodal do jogo, rico em cores, detalhes, movimentos, sons, possibilitando diversas ações dos personagens quando da imersão no ambiente virtual. Todos esses elementos ajudaram a enriquecer as narrativas produzidas, inclusive com acréscimo considerável de aspectos descritivos. Os alunos mostraram-se mais à vontade para trabalhar a produção textual no ambiente escolar e apresentaram textos com mais coerência e maior coesão textual.

As atividades anteriormente descritas foram desenvolvidas com vistas a utilizar uma ferramenta digital criada com fins lúdicos como uma ferramenta pedagógica agradável aos alunos. Devido ao crescente uso na área educacional, o *Minecraft* obteve mais duas versões¹¹ específicas para realização de trabalhos pedagógicos. Uma dessas versões é o *Minecraft Education Edition* que possibilita a inclusão de até trinta alunos em um mesmo ambiente para a realização de trabalhos de forma colaborativa. Os professores também podem entrar no jogo, mas nesta versão atuam apenas como tutores, não podendo realizar tarefas como os alunos. Os professores podem, ainda, utilizar quadros negros para dar instruções ou para redefinir os objetivos inicialmente propostos para os alunos. Como podemos verificar na imagem a seguir:

Figura 3: Ambiente multiusuário do *Minecraft Education Edition*



Fonte: < <https://goo.gl/xXNdtK> > Acesso em 10 nov. 2017.

Na imagem anterior, podemos verificar a realização de um trabalho realizado de forma co-

¹¹ Como podemos verificar em < <https://goo.gl/gf951O> > Acesso em 09 mai. 2017.

laborativa. Cada avatar possui uma identificação (phoebe, jojo [sic.] etc.) para que o professor possa identificar o que cada um está fazendo dentro do ambiente virtual do jogo.

Há também a versão *Microsoft Classroom*. Nesta versão o professor pode criar uma sala de aula virtual na qual os alunos podem ser inseridos. Depois disso os alunos passam a receber instruções, questionários *online* e também podem compartilhar suas anotações pessoais diariamente uns com os outros. Todas estas atividades (criação de uma sala virtual, recebimento de instruções, realização de questionários), realizadas a partir do uso do *Minecraft*, compõem o sistema de gêneros vivenciado quando da utilização do jogo, auxiliando o professor no trabalho com diversos gêneros textuais/discursivos com atividades práticas de uso da linguagem.

Ressaltamos que na plataforma de comunicação social *Facebook*, há vários grupos¹² em que os professores podem discutir, interagir, trocar experiências e propostas sobre o uso do *Minecraft* aplicado à educação. A *Microsoft*¹³, visando o crescente mercado no qual o jogo *Minecraft* é usado como ferramenta educacional, criou um portal¹⁴ oferecendo suporte aos professores que, por sua vez, também podem compartilhar experiências educacionais vivenciadas no ambiente do jogo. A empresa tem divulgado essa ferramenta de diversas maneiras na internet, inclusive com vídeos explicativos¹⁵ relatando as potencialidades do trabalho com o *Minecraft* voltado à educação.

Destacamos que, nas experiências acima descritas, para nós, fica evidente a possibilidade de usar o *Minecraft* como ferramenta para auxiliar diversas atividades pedagógicas em variadas áreas do conhecimento e em todas, independente da área trabalhada, há sempre a ampliação dos letramentos dos alunos, sobretudo devido ao emprego dos aspectos multimodais do jogo.

Entendemos que o uso do *Minecraft* como um jogo que viabiliza a prática de diversos gêneros (as regras do jogo, o regulamento para usar o jogo no ambiente pedagógico, os textos produzidos pelos alunos, entre outros) possibilita a criação de um conjunto de atividades aplicável às aulas e, dessa forma, constitui o sistema de atividades (pedagógicas) voltado à construção de conhecimentos (BAZERMAN e PRIOR, 2007) que tem auxiliado os docentes na busca por um aprendizado mais significativo para os alunos, ampliando seus respectivos letramentos a partir de uma ferramenta digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde meados de 1980, com o surgimento das abordagens sociais (análise de variados processos e contextos da escrita) e críticas (interligações entre poder, ideologia e identidade) do letramento (BAZERMAN; PRIOR, 2007) os gêneros textuais/discursivos têm sido estudados e analisados sobre diversas concepções, como elucidamos com as contribuições de Meurer, Bonini e Motha-Roth (2005). Dentre estas, entendemos que utilizar o *Minecraft* enquanto ferramenta educacional, enquadra-se no

¹² O exemplo de um desses grupos pode ser encontrado no endereço <<https://goo.gl/eC1M5h>>. Acesso em 19 mai. 2017.

¹³ Empresa detentora dos direitos autorais sobre o jogo *Minecraft*.

¹⁴ Disponível em: <<https://education.minecraft.net/>>. Acesso em 02 mai. 2017.

¹⁵ Disponível em : <<https://goo.gl/PFKZEA>> Acesso em 02 mai. 2017.

uso de letramentos (neste caso, digital), que possibilita a ampliação de outros letramentos, relacionados às áreas do conhecimento que se quer desenvolver. Entendemos ainda que o *Minecraft* pode ser uma ferramenta digital, dentre tantas outras, de que os professores podem dispor para motivar os alunos, trabalhar a linguagem, explorar conteúdos, realizar projetos etc.

Este texto procurou mostrar a importância e a crescente utilização do *Minecraft*, de forma exploratória e descritiva (GIL, 2002), uma vez que esse fenômeno pode ser observado em uma escala considerável, quando se realiza uma busca na internet colocando-se como parâmetros “*Minecraft* e ensino” ou “*Minecraft* e educação”. Visitamos inúmeros *sites* que relatam experiências bem-sucedidas com o uso dessa ferramenta no meio educacional.

Como já mencionado, nossa pesquisa de mestrado também mostrou resultados promissores para auxiliar nas práticas de produção textual de contos. Constatamos, dessa forma, a eficiência do uso desse jogo virtual no ambiente escolar para o trabalho com as múltiplas modalidades da linguagem.

Elucidamos ainda que o trabalho com o jogo *Minecraft* favorece a interdisciplinaridade, uma vez que, ao criar um ambiente descrito em um romance, para se trabalhar literatura, por exemplo, além dos conhecimentos literários, os alunos podem usar, no mesmo trabalho, técnicas de cálculos matemáticos e aspectos históricos de época para a realização da referida tarefa. Todas essas atividades integram também as noções de conjuntos e de sistemas de gêneros. Enxergamos várias possibilidades de uso desse jogo como uma ferramenta, ficando a cargo de cada educador avaliar se tal recurso oferece impacto positivo nos trabalhos pedagógicos propostos.

Finalizamos ressaltando que o uso do *Minecraft* deve ser realizado como o de qualquer outra ferramenta pedagógica: de forma planejada, com objetivos e finalidades bem definidas para que o trabalho com o jogo não aconteça no ambiente escolar apenas por diversão ou como passatempo. Para isso entendemos ser necessária, além de um bom planejamento por parte dos professores, a familiaridade dos docentes com o jogo. É importante que, antes de aplicar as atividades para os alunos, os professores tenham contato com o jogo, conheçam suas potencialidades e limites, para, assim, delimitar o trabalho pedagógico e obter êxito no uso do *Minecraft*.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 19-46.

_____; PRIOR, Paul. A participação em mundos socioletrados emergentes: gênero, disciplinaridade, interdisciplinaridade. In: BAZERMAN, Charles. *Escrita, gêneros e interação social*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 150-197.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <

<https://goo.gl/jHF9Qc> >. Acesso em 10/04/18.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London/ New York: Routledge, 2000.

COSCARELLI, Carla Vianna et al. *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FRANCISCO, Cicero Nestor Pinheiro; SILVA, Márcio Luiz da. Jogo de celular e ensino de língua. In: *Currículo, história social das disciplinas, conhecimento escolar, gestão da escola e tecnologia*, 06., 2016, Recife. Anais...Recife: ANPAE, 2017, p. 379-387. Disponível em < <https://goo.gl/4otmFx> > Acesso em 14 mai. 2017.

_____. *Uso do Minecraft para a produção de contos*. Garanhuns: UFRPE, 2018.

GERALDI, João Wanderley. *Bakhtiniana*, São Paulo, 9 (2): 25-34, Ago./Dez. 2014.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

LAKATOS, Eva Maria.; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2003.

MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.). *Gêneros teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola editorial, 2005.

OLIVEIRA, Robson Santos de. Cibercultura e Educação. In: PEREIRA, Jose Alan da Silva; COSTA, Maria de Fátima Batista (orgs). *Saberes Múltiplos*. Recife: Ed. dos Organizadores, 2015.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Telos, 2012.

PRENSKY, Marc. *Aprendizagem baseada em jogos digitais*. São Paulo: Editora Senac, 2012.

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

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2010.

Cicero Nestor Pinheiro Francisco

Mestre em Letras (PROFLETRAS) pela UFRPE/UAG. Professor de Língua Portuguesa e Inglesa no ensino básico na esfera municipal e estadual em Pernambuco. Membro do grupo de pesquisa LINTED - Linguagem, Tecnologia e Educação. Tem experiência em Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação, com foco nos temas: jogos digitais aplicados à educação, multimodalidades, multiletramentos, linguística textual e formação de professores.
E-mail: professornesstor@gmail.com

Robson Santos de Oliveira

Tem estágio de pós-doutoramento pela UFC. É doutor em Psicologia Cognitiva pela UFPE; Professor de Bacharelado em Ciência da Computação na UFRPE/UAG; Pesquisador-líder do grupo de pesquisa LINTED - Linguagem, tecnologia e educação. Atua nas áreas de Tecnologias Educacionais, Gêneros emergentes nas tecnologias digitais, Semiótica da Computação, Multimodalidade e Multiletramentos. Acerca desses temas tem publicado textos, realizado pesquisas e ministrado cursos.
E-mail: robssantoss@yahoo.com.br.

Enviado em 20/02/2018.

Aceito em 30/03/2018.

IMPACTOS DAS NOVAS TECNOLOGIAS/MÍDIAS DIGITAIS NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE PESSOAS ANALFABETAS: UM ESTUDO DE CASO

IMPACTS OF NEW TECHNOLOGIES / DIGITAL MEDIA IN THE PRACTICES OF LETTERING PEOPLE ANALFABETAS: A CASE STUDY

Juliana Guedes Lima
Maria de Fátima Alves
UFPB

Resumo: A sociedade moderna abraça o uso das tecnologias e da vida digital, possibilitando aos indivíduos acesso informacional e maior interação com o meio social. O presente estudo, à luz de teorias do letramento social e digital (STREET, 2014, ROJO, 2009, COSCARELLI e RIBEIRO, 2005) busca refletir sobre os impactos que a mídia digital causa na inserção de indivíduos não alfabetizados em contextos de uso da língua(gem). A pesquisa, de abordagem qualitativa, trata-se de um estudo de caso de uma jovem diarista, não alfabetizada, inserida no letramento digital. A coleta de dados ocorreu mediante entrevista com a colaboradora da pesquisa e os resultados demonstram que sujeitos não alfabetizados fazem uso de práticas letradas através de ferramentas digitais que possibilitam a ressignificação da linguagem (oral ou escrita) fortalecida através do uso das redes sociais.

Palavras-Chave: Letramento. Redes Sociais. Mídia digital.

Abstract: *Modern society embraces the use of technologies and digital life, enabling individuals to access information and interact more with the social environment. The present study, in the light of social and digital literacy theories (STREET, 2014, ROJO, 2009, COSCARELLI and RIBEIRO, 2005) seeks to reflect on the impacts of digital media on the insertion of non-literate individuals in contexts of language use (gem). The research, with a qualitative approach, is a case study of a young, non-literate, diarist, inserted in the digital literacy. Data collection was carried out through an interview with the research collaborator and the results demonstrate that non literate subjects use literate practices through digital tools that allow the re-signification of the language (oral or written) strengthened through the use of social networks.*

Key Words: *Literature. Social networks. Digital media.*

INTRODUÇÃO

Há muitas pesquisas no Brasil que vêm discutindo a relevância das novas tecnologias, das mídias digitais, da inclusão digital nas escolas, do acesso às tecnologias da informação, na inserção dos professores no contexto digital para mudar suas práticas de ensino, mas, a nosso ver, há necessidade de discutirmos mais a importância das ferramentas digitais nas práticas de letramentos dos que não tiveram a chance de frequentar os bancos escolares, isto é, daqueles que compartilham informações através do celular e de outros dispositivos eletrônicos, sem domínio da capacidade de ler criticamente textos e de fazer uso da escrita convencional.

Os meios de comunicação modernos estão redesenhando as práticas sociais na atualidade e os tradicionais (o rádio, a televisão, o telefone, o jornal, a revista, o cinema, dentre outros) têm sofrido mudanças que impactam as relações sociais entre os indivíduos como também as relações destes com tais recursos.

Um dos meios de comunicação mais utilizados atualmente é a internet que interliga pessoas de todos os lugares a qualquer momento. A internet tem sido responsável por remodelar a maneira de utilizar os meios de comunicação, ou seja, telefones dão lugar a *smartphones*, televisores dão lugar a *smarttvs*, computadores dão lugar a *tablets* etc. Com apenas um aparelho o indivíduo tem acesso a informações, notícias, música, entretenimento basta que esteja conectado a internet.

As práticas sociais digitais são situações que envolvem a leitura e a escrita por meio da tecnologia que têm exercido forte domínio sobre os indivíduos conduzindo-os ao uso de ferramentas tecnológicas que promovem, a nosso ver, a igualdade de oportunidade a pessoas não alfabetizadas. O maior exemplo dessas ferramentas são as redes sociais. Franco (2010) citado por Araújo e Leffa (2016, p. 83) “alerta para o fato de que o que constitui as redes são as ações; ele enfatiza que as redes são ambientes de interação, não apenas de participação”. Trata-se de espaços sociais virtuais compostos por pessoas, conectadas por vários tipos de relações, que buscam e compartilham objetivos comuns de forma muito democrática.

É um espaço democrático no sentido de que não é um lugar exclusivo para pessoas alfabetizadas, que sabem ler e escrever. Os analfabetos passam a usar os sites de redes sociais como meio de investir na interação com seus pares, provocando um envolvimento com práticas de leitura e escrita. Tal processo social é chamado de letramento que considera os usos sociais da leitura e da escrita caracterizando-se como um processo que abrange o sujeito alfabetizado, e aquele que não é alfabetizado.

Neste sentido, o presente estudo promove uma reflexão, à luz principalmente dos estudos de Street (2014) sobre Letramentos Sociais, de Rojo (2009) sobre multiletramentos e de Xavier(2005) sobre letramento digital. De modo mais específico, busca refletir sobre o impacto que o letramento digital tem provocado para inserção de pessoa não alfabetizada em um contexto de uso da língua escrita em redes sociais.

Trata-se de uma pesquisa de natureza descritiva e se delinea como procedimento técnico o estudo de caso, que permite explorar e descrever acontecimentos que serão significativos para alcançar

os objetivos da pesquisa. O sujeito colaborador da pesquisa é uma diarista, de 45 anos de idade, não alfabetizada que faz uso frequente das redes sociais e que neste trabalho será denominada de Patrícia, um nome fictício para não revelar a identidade do sujeito da pesquisa.

Este trabalho está organizado em cinco seções, a saber: 1. Introdução; 2. Fundamentação teórica (Abordagens sobre o termo letramento); 3. Aspectos metodológicos, 4. Análise dos dados da pesquisa (Uso de práticas letradas/letramento digital por uma pessoa não alfabetizada); e, por fim, as Considerações finais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O TERMO LETRAMENTO

O termo Letramento surge diante da necessidade de ampliação do conceito de alfabetização como mera codificação e decodificação. Além desses dois processos concebidos pela alfabetização, as novas práticas sociais envolvem processos mais complexos que não se restringem a ensinar/aprender a ler e escrever, como demonstra o seguinte fragmento de fala de uma pessoa não alfabetizada:

Me levantei, fiz o “cumê” dos meus filhos, ajeitei as coisas tudinho e fui embora. Sai de casa 7h30. Peguei o ônibus na pista perto da minha casa e fui pra integração. Chegando na integração eu perguntei a alguém qual era o ônibus que passava lá no trauma e alguém disse que era o 220. Por que dona Jaqueline disse assim pra mim: quando você chegar no trauma, você desce e vai e liga pra mim pra eu ir te buscar lá, eu moro depois do trauma. Quando eu cheguei lá eu não tinha crédito para ligar pra ela e não consegui ligar a cobrar. Como eu não sei ler, como era no J eu pensei que o nome dela era Juliana porque confundi com a senhora. Ela já tinha dito que era depois do trauma, lá em baixo, num condomínio, né? Depois, ai eu fui andando, quando cheguei lá eu não lembrava o nome de dona Jaqueline, então eu fui mostrei a foto dela que tem no meu whatsapp e ele se tocou que era Jaqueline, e eu com vergonha de dizer que não sei ler, né? (Patrícia, 45 anos).

O trecho acima produzido oralmente por uma pessoa analfabeta que não sabe ler nem escrever revela que, mesmo sem ela ser alfabetizada, consegue realizar agir no mundo mediante a linguagem, uma vez que pratica ações diversas graças ao domínio de práticas de letramento, entendidas como “modos culturais gerais de utilização do letramento aos quais as pessoas recorrem num evento letrado” (STREET, 2014, p.18) e de ferramentas tecnológicas. Mas como é possível alguém fazer uso das novas tecnologias sem ter se apropriado do sistema da escrita alfabética? Conforme resultados de pesquisas, a exemplo das de Leal e Albuquerque (2004), é possível sim. De certa forma, PS tem um conhecimento letrado e apresenta experiências diversificadas com a leitura e a escrita, quando, por exemplo, consegue ler uma placa com o itinerário de um ônibus e sabe qual seu trajeto, mostrar a foto do perfil a uma dada pessoa, no caso o porteiro do condomínio, a fim de identificar quem seria a interlocutora com a qual ela precisava falar. Isso é sim prática de letramento.

Um exemplo semelhante a esse, a nosso ver, são os personagens do filme Central do Brasil, Jesus de Paiva e Ana Fontenele, que são analfabetos, mas ditam cartas conforme suas intenções comu-

nicativas e o conhecimento que têm sobre a função social do gênero textual carta.

Diante do exposto, é importante fazermos uma reflexão sobre o que significa ser letrado e “não letrado”, antes de definirmos o que é letramento.

Letrado, segundo Soares (2002), seria um indivíduo que mesmo sem saber ler e escrever, pode ser assim considerado por viver em ambientes letrados e participar de práticas sociais de leitura e escrita no seu dia-dia, resolvendo problemas, interagindo com as pessoas, participando ativamente do seu meio social. Portanto, um indivíduo “analfabeto” pode ser letrado, uma vez que para participar de práticas sociais de leitura e de escrita, este não precisa, necessariamente, ter aprendido a codificar e decodificar. Por exemplo, estratégias como pedir para que alguém leia e redija uma mensagem no seu celular não o impede de fazer uso do aparelho, pegar um ônibus e se locomover de um lugar a outro, “ler” imagens nos rótulos das embalagens de produtos de limpeza faz com que este indivíduo saiba exatamente o que usar para cada tarefa diária.

Deste modo, não há que se falar em indivíduo “não letrado”, pois de acordo com Tfouni (1988) apud Santos (2005), “na nossa sociedade atual, não existe “grau zero”, mas “graus de letramento”. Em consonância com este pensamento Soares (2004, p. 92) acrescenta que “analfabetos podem ter um certo nível de letramento: não tendo adquirido a tecnologia da escrita, utilizam-se de quem a tem para fazer uso da leitura e da escrita”.

Rojo (2009), ao tratar das práticas de letramento em diferentes contextos afirma que as abordagens mais recentes dos letramentos, em especial, aquelas ligadas aos Novos Estudos do Letramento, tem apontado para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem, em geral, em sociedades letradas e tem insistido no caráter sócio-cultural e situado das práticas de letramento. Esta posição conforme a autora citada, respaldada em Street (2003) implica o reconhecimento dos múltiplos letramentos, que variam no tempo e no espaço, mas que são também contestados nas relações de poder. Os novos letramentos, segundo Rojo (op.cit, p. 102), não pressupõem coisa alguma como garantia aos letramentos e as práticas sociais com que se associam, problematizando aquilo que conta como letramento em qualquer tempo-espaço e interrogando-se sobre quais “letramentos” são dominantes e quais são marginalizados ou de resistência (ROJO, 2009).

Street (2014), na tentativa do entendimento da natureza do letramento e dos julgamentos e estereótipos das pessoas sobre o não letramento, mostra que mesmo os antropólogos afirmando que abandonaram a velha teoria social evolucionista, que diz que a sociedade está em um tipo de escala, - uns em nível superior e outros em nível inferior- um critério valorativo foi mantido em relação ao letramento. As pessoas são analfabetas, portanto seu processo cognitivo é inferior, seu desenvolvimento econômico é prejudicado, suas relações de gênero são pobres. Conforme a literatura teórica, basta dá alfabetização e tudo se resolverá. Para Street, não, porque segundo ele, esta visão está relacionada ao modelo autônomo de letramento que compreende tal letramento como uma coisa separada da cultura, uma coisa que teria efeito independentemente do contexto.

Concordamos com o autor acima citado porque entendemos que não deve haver uma polarização entre letrado e “não letrado” a ponto de disseminar uma discriminação em relação aos sujeitos que não tiveram a oportunidade de se apropriar de práticas de leitura e de escrita. Se não há “grau

zero” de letramento por que considerar as pessoas não alfabetizadas como sendo seres inferiores ou marginalizados?

MAS AFINAL O QUE SIGNIFICA LETRAMENTO?

Para Brito (2005), letramento é um processo que pode receber várias interpretações de acordo com o raciocínio adotado. Primeiramente a noção de processo supõe práticas sociais de uso da escrita e leitura e agentes formadores que definem os modos privilegiados do ensino da escrita e da cultura. A segunda noção supõe aquilo que uma pessoa é capaz de fazer com seus conhecimentos de escrita, em diferentes esferas sociais.

Para Soares (2004), o letramento tem sido considerado sob diferentes pontos de vista. Do ponto de vista antropológico, letramento são práticas sociais de leitura e de escrita e os valores atribuídos a essas práticas em determinada cultura. Do ponto de vista linguístico, a palavra letramento designa os aspectos da língua escrita que a diferenciam da língua oral. Do ponto de vista psicológico, letramento designa as habilidades cognitivas necessárias para compreender e produzir textos escritos. E sem esgotar os pontos de vistas possíveis, se a perspectiva é educacional, pedagógica, letramento designa as habilidades de leitura e escrita de crianças, jovens ou adultos, em práticas sociais que envolvem a língua escrita. É este o conceito de letramento, que segundo a autora, está presente nas práticas escolares em nosso país.

Para esta mesma autora (2004), é necessário conceituar Letramento a partir do conceito de alfabetização, na medida em que são conceitos frequentemente confundidos.

Pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia - a isso se chama alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimento, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama letramento. (SOARES, 2004, p. 90).

O letramento conforme Street (2014) vai além das práticas escolares e contempla dois modelos diferentes: o modelo ideológico e o modelo autônomo. O modelo ideológico consiste em afastar a “visão dominante de letramento como uma habilidade ‘neutra’, ao contrário, trata-se de uma prática ideológica, envolvida em relações de poder” (p. 17). O modelo autônomo, por sua vez, “pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-o a “progresso”, “civilização”, liberdade individual e mobilidade social” (op.cit, 2014, p.44).

Como podemos observar não é simples definir claramente o que seja o termo letramento se não estiver vinculado a uma dada perspectiva teórica. No caso específico deste trabalho, comungamos com a perspectiva teórica dos novos estudos do letramento defendida por Street. É importante também ressaltar que no âmbito das discussões sobre letramento este termo é um conceito plural e que há vários tipos de letramentos: literário, acadêmico, digital, matemático, entre outros. Nessa pesquisa nos deteremos a discussões sobre letramento digital, tópico que será discutido a seguir.

LETRAMENTO DIGITAL

As práticas sociais de leitura e escrita em ambientes digitais (computador, *smartphones*, *tablets* e etc) configuram o que conhecemos por letramento digital. Xavier (2005), define este tipo de letramento como “uma prática cultural, sócio e historicamente estabelecida, que permite ao indivíduo apoderar-se das suas vantagens participando e decidindo, como cidadão, sobre os destinos da comunidade à qual pertence e as tradições e costumes com os quais se identifica”(p. 4).

O indivíduo que participa de situações que exigem um conjunto de habilidades para o uso da leitura e escrita que se distancia das formas tradicionais de letramento, pode ser chamado de Letrado digital, desde que se trate de situações que se utilize de ferramentas tecnológicas, como podemos ver por meio de Xavier (2005) “A competência para usar os equipamentos digitais com desenvoltura permite ao aprendiz contemporâneo a possibilidade de reinventar seu dia a dia, bem como estabelece novas formas de ação que se revelam em práticas sociais específicas e em modos diferentes de utilização da linguagem (XAVIER, 2005 p. 3). Para esse mesmo autor, “O letramento digital requer que o sujeito assumira uma nova maneira de realizar as atividades de leitura e escrita, que pedem diferentes abordagens pedagógicas que ultrapassam os limites das instituições de ensino em vários aspectos, tais como: velocidade do próprio ato de aprender; gerenciar e compartilhar informações; verificação online, pela internet, da autenticidade das informações apresentadas, com condição de comprovar ou corrigir os dados exposto virtualmente no site; ampliação do dimensionamento da significação das palavras, imagens e sons por onde chegam as informações a serem processadas na mente do aprendiz.”

Para Dudeney (2016) letramentos digitais são “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente de comunicação digital”.

O conceito acima apresentado nos faz refletir sobre as ações do sujeito colaborador da pesquisa no sentido de interagir e compartilhar informações graças aos usos da comunicação digital. As redes sociais, conforme discussões, do autor acima citado transforma usuários comuns da internet, de consumidores passivos de informação, em colaboradores ativos de uma cultura partilhada.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

O contexto analisado refere-se a um estudo de caso de uma jovem diarista, não alfabetizada, mas inserida no mundo do letramento digital. Trata-se de pesquisa de natureza descritiva, para isso se delinea como procedimento técnico que permite explorar e descrever acontecimentos que serão significativos para alcançar os objetivos da pesquisa. Escolhemos este procedimento por ser considerado o “delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, onde os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente percebidos” (GIL, 2002). A coleta de dados ocorreu mediante entrevista com questionário semi-estruturado e com abordagem qualitativa das informações.

A diarista Patrícia tem 45 anos, é casada há 26 anos e tem 6 filhos, mora numa comunidade chamada Porteira de pedra, localizada na divisa entre o município de Campina Grande (PB) e Santa

Terezinha (PB), frequentou a escola até a 1ª série, mas não conseguiu aprender a ler e escrever, conhece apenas algumas letras do alfabeto. No seu dia a dia faz uso das tecnologias ligadas à internet, principalmente do site de rede social *facebook* e do aplicativo de mensagens *whatsApp*. Como isso é possível? Apresentaremos a seguir a análise da entrevista concedida por ela para melhor compreendermos como essa utilização acontece.

O USO DAS REDES SOCIAIS POR UMA PESSOA NÃO ALFABETIZADA

Nesta parte do trabalho, nós vamos analisar a entrevista com a participante da pesquisa sobre o processo de apropriação do uso da internet. Foram feitas oito perguntas a entrevistada tentando atingir o objetivo principal da presente pesquisa: refletir sobre o impacto que o letramento digital/uso de ferramentas tecnológicas tem provocado para inserção de pessoa não alfabetizada em um contexto de uso da língua escrita em redes sociais.

Ao ser indagada sobre o uso das redes sociais (Você utiliza redes sociais?), Patrícia respondeu afirmativamente dizendo que usa as redes sociais mediante a ajuda das pessoas com quem ela convive e solicita o uso de áudios conforme ilustra a resposta a seguir:

“Assim, ou eu peço ajuda a alguém ou eu falo no microfone do celular. E já vai a resposta do que eu quero. E peço pra o povo falar do mesmo jeito que eu falo que é para eu poder entender”.

O excerto acima revela que Patrícia faz uso de novas ferramentas tecnológicas para interagir com as pessoas que convivem em seu meio, compartilhando conhecimentos. “O letramento digital requer que o sujeito assuma uma nova maneira de realizar atividades de leitura e de escrita que ultrapassem as práticas tradicionais de alfabetização” (XAVIER, 2005, p. 2).

O trecho de fala acima também demonstra a importância do recurso do áudio para a interação social. O que mostra que mesmo sem ser alfabetizada, Patrícia usa estratégias que possibilitam a comunicação com os seus interlocutores que se configura como uma prática de letramento. De acordo com Rojo (2009), há possibilidade das pessoas serem escolarizadas e analfabetas, mas que, de certa forma, participam de práticas de letramento.

Em outra pergunta relacionada às pessoas com quem Patrícia interage no *whatsApp* e *facebook* (Quem são as pessoas com quem você mais interage nas redes sociais?), ela respondeu que com amigos e amigas e também evidenciou que posta “*as coisas que acha bonita*”, conforme demonstra com maior precisão o trecho a seguir: “As vezes o povo envia pra mim uma coisa bonita e eu envio para outra pessoa que eu acho que essa pessoa vai gostar, entendeu?”

Nesse caso, observamos que para que Patrícia interaja com seus contatos, via *facebook*, não é necessário que ela saiba ler ou escrever, ela faz a “leitura” da imagem e deduz que, por esta ser “bonita”, vai agradar ao seu interlocutor e portanto, encaminha para ele. O que caracteriza o letramento não é a capacidade de codificar ou decodificar, mas de conseguir fazer uso de estratégias que possibilitem interagir por meio da linguagem com objetivos bem determinados em contextos específicos de comunicação. Conforme ressalta Xavier (2005) a capacidade de enxergar além dos limites do código, fazer relações com informações fora do texto falado ou escrito e vinculá-las a sua realidade sócio-histórica

são características de um indivíduo letrado (p. 2).

Sobre as postagens nas redes sociais foi feita a seguinte pergunta à diarista: “É você mesmo quem faz as postagens na sua página ou pede para alguém? Quando você quer escrever alguma coisa de como está se sentindo?” Como resposta Patrícia diz: “Eu mesmo escrevo. Até que eu... assim, eu poderia falar no áudio e poderia escrever, mas o povo ia usar o mesmo método que eu aí eu não teria como ler. Então melhor falar na voz que é só apertar e sair, né?”.

A resposta acima nos faz ver que de forma sábia ela solicita que o seu interlocutor faça uso do mesmo recurso que ela utiliza, no caso, o áudio já que ela não sabe escrever. Entretanto, não sabemos se, por um equívoco ou porque ela considera que postar é uma forma de escrita, afirma que ela mesma escreve. Essa passagem nos leva a pensar em cenas de Central do Brasil onde os personagens fazem uso de práticas letradas de escrita sem serem alfabetizados, conforme ilustra análises presentes no texto de Moraes e Albuquerque (2004).

Também foi perguntado a Patrícia sobre o acompanhamento das interlocuções nas redes sociais através do seguinte questionamento: Você acompanha as respostas ou comentários que fazem sobre suas postagens? De que forma? Respondendo a essa indagação Patrícia dá a seguinte resposta:

sim, aí alguém sempre vê e comenta comigo: Rapaz assim, assim, assim! Entendeu? Às vezes aparece assim, antigamente era mais difícil porque o povo curtia uma foto minha lá no face que eu nem lembrava que tinha aquela foto. Aí eu digo: oxente, por que essa foto apareceu? Que eu não tenho a resposta porque eu não sei ler, né? Aí o povo diz: nada, foi alguém que curtiu.

A fala de Patrícia demonstra que, embora, ela acompanhe os comentários a partir das postagens feitas, em alguns momentos, ela fica confusa quando vê uma notificação e obviamente não consegue codificar porque não tem o domínio da escrita convencional e recorre a parente que tenham tal domínio. A partir do momento que ela se interessa que outros façam a leitura de suas mensagens no aplicativo ou notificações na rede social, está fazendo uso da escrita, está envolvendo-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

Ainda fizemos outros questionamentos a colaboradora sobre a importância do processo de apropriação do uso das redes sociais, a exemplo de: Qual a importância das redes sociais na sua vida? Qual a importância de você ter whatsAppe facebook? Alguma coisa mudou no seu convívio depois que você passou a fazer uso das novas tecnologias? Em resposta a esse primeiro questionamento, Patrícia falou:

Porque na rede social, na internet, eu conheço amigo de fora, de São Paulo que a gente bate papo, entendeu? E assim, como eu não sei ler, tem hora que complica. Mas agora até o mensageiro tem no celular que você aperta e já liga, já fala com a pessoa do outro lado do mundo, num é? E até ver, né? Então, para mim, pense numa coisa boa da vida. É tanto que eu conheci um amigo pelo face que é um amigo que com amizade dele, ele é meu moto táxi, me leva pra o serviço, me traz. Quando eu preciso dele, ele me empresta o cartão e a gente somos muito amigos. Eu conto com ele mais do que com a minha família por que quando eu preciso dele, ele tá ali.

A fala acima elucidada a sua participação efetiva em uma prática de letramento que conforme Xavier (2005, p. 6) “são as formas culturais pelas quais os indivíduos organizam, administram e realizam suas ações e atitudes esperadas em cada um dos diversos eventos de letramento existentes na sociedade”.

Sobre o questionamento, referente à relevância do acesso ao *facebook* e *whatsApp*, ela se expressou da seguinte forma: “é você poder participar das coisas, né? do povo, das amigas, dos amigos. É como se fosse uma vida, né? Porque, às vezes, alguém fala uma coisa pra você. Diz: fulana, eu tou triste, assim, assim. Ai você: fulana, por quê? É as coisas que a gente luta com ele e não consegue viver sem, né não?”

Quanto à importância específica acerca do acesso ao *whatsApp* e *facebook*, PS ressalta a participação “nas coisas” que certamente significa uma forma de transitar livremente pela sociedade, de interagir com as pessoas, de agir no mundo, de compartilhar sentimentos, de resolver problemas, uma forma de inclusão.

E, por último, a informante deu a seguinte resposta: “Mudou. Meu marido não gosta. Ele não tem. Eu digo a ele: abra um pra você. Eu não ligo não, pode abrir. Ai ele diz: Não, eu não gosto disso não! Aí é um problema porque eu não consigo ficar sem.”

Ser letrado digital, segundo Coscarelli (2005) e Ribeiro (2013), implica saber se comunicar em diferentes situações, com propósitos variados, nesses ambientes, para fins pessoais ou profissionais. Uma situação seria a troca eletrônica de mensagens, via *e-mail*, sms, *WhatsApp*. Algo curioso que merece destaque na fala de PS é o fato dela valorizar o uso das ferramentas tecnológicas como algo crucial na sua vida a ponto de dizer que “não consegue viver sem”. Nota-se que a utilização dessas ferramentas tecnológicas, por parte da diarista, já são tão corriqueiras no seu cotidiano que ela já dominou um conjunto de informações e habilidades mentais necessárias para interagir como essas ferramentas, tornando esse uso comum e indispensável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou uma reflexão acerca de uma realidade atual que é o uso das práticas de letramentos digitais por pessoas não alfabetizadas. Apresentando um caso de uma pessoa que não conhece a escrita, entretanto consegue de maneira muito confortável interagir com as pessoas que sabem ler e escrever. O fato de não ser alfabetizada não impede que PS faça uso das facilidades e opções de entretenimento que o uso da internet no aparelho celular oferecem aos seus usuários.

A análise dos dados do presente artigo revela que um sujeito não alfabetizado pode fazer uso de práticas letradas através de ferramentas digitais, como foi o caso de PS que de certa forma consegue sair de uma situação de exclusão social e se inserir na comunidade do letramento digital, como uma forma de interagir no mundo e de agir sobre ele.

Isso aponta para o fato de que uma ressignificação da língua (oral ou escrita) pode ser fortalecida através do uso das redes sociais, presente no contexto onde o sujeito está naturalmente inserido. Assim, concebe-se o letramento digital como possibilidade significativa de diminuição das desigualdades sociais, educacionais e culturais.

Os resultados mostram que devemos valorizar não só um tipo de letramento, o escolarizado, mas também os demais letramentos que ocorrem na sociedade vinculados, por exemplo, aos letramentos sociais defendidos por Street (2014) como uma prática que inclui cultura, ideologia e poder.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. *A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. P. 59-76.
- ARAUJO, Julio e LEFFA, Vilson (orgs). *Redessociais ensinodelíngua: oquetemosdeaprender?* 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- BARTON, David e LEE, Carmen. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. Tradução Milton Camargo Mota. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRIAN, Street. *Letramentos Sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e Alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, Ana Lucia G. de e MELLO, Suely Amaral (orgs.). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. P. 05-21.
- COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). *Letramento digital – Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autentica, 2005.
- GIL, Antônio. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- SOARES, Magda. Práticas de Letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. IN: MARINHO, Marildes, CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). *Cultura escrita e Letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. P. 54 – 67.
- RIBEIRO, A. E.; NOVAIS, A. E.(Orgs.). *Letramento digital em 15 cliques*. Belo Horizonte: RHJ, 2013.
- SANTOS, IvaAutina Cavalcante Lima. *Letramento digital de analfabetos por intermédio do uso da Internet*. Campinas, SP: [s.n.], 2005.
- SOARES, Magda. Letramento e escolarização. RIBEIRO, Vera Masagai (org.). *Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001*. 2 ed. São Paulo: Global, 2004. P. 89-113.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. P. 95-121.
- XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. Letramento Digital e Ensino. In: Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça. (Org.). *Alfabetização e Letramento: conceitos e relações*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Juliana Guedes Lima

Possui graduação em Licenciatura em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (2009), é graduada no curso de Direito na Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas (2017). Atualmente é mestranda no programa de pós-graduação - POSLE, na Universidade Federal de Campina Grande. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente no seguinte tema: Gêneros textuais, produção de textos, gênero resumo escolar.

Maria de Fátima Alves

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1988), mestrado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1999) e doutorado pela Universidade Federal de Pernambuco (2005). Atualmente é professora adjunto I da Universidade Federal de Campina Grande. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: aprendizagem, interação e ensino, leitura, léxico, gêneros textuais e formação docente

Enviado em 10/03/2018.

Accito em 10/04/2018.

PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO: LETRAMENTO, TECNOLOGIAS DIGITAIS E PROTAGONISMO JUVENIL¹

PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING PRACTICES IN MIDDLE SCHOOL: LETRAMEN-TO, DIGITAL TECHNOLOGIES AND YOUTH PROTAGONISM

José Ribamar Lopes Batista Júnior
UFPI

Denise Tamaê Borges Sato
Gercivaldo Vale Peixoto
SEMED/MA

Resumo: O Laboratório de Leitura e Produção Textual do Colégio Técnico de Floriano/UFPI vem desenvolvendo projetos estratégia de ensino de língua partindo da gradação de habilidades orais e escritas que envolvem tanto a participação estudantil como comunitária, associada às tecnologias digitais em propostas de leitura e produção de textos. Os resultados apontam para o crescimento da capacidade linguística, bem como para o desenvolvimento de habilidades de convivência social.

Palavras-chave: Letramento; Tecnologias Digitais; Protagonismo Juvenil; Ensino Médio

Abstract: *The Laboratory of Reading and Textual Production of the Technical College of Floriano / UFPI has been developing in projects of strategy of teaching of language starting from the gradation of oral and written habitivities that involve both student and community participation, associated to digital technologies in reading proposals and text production. The results point to the growth of the linguistic capacity, as well as to the development of social coexistence skills.*

Key-words: *Literacy; Digital Technologies; High school*

1. INTRODUÇÃO

O ensino de língua e literatura não tem apresentado índices satisfatórios, apesar da pouca melhora no processo de ensino e aprendizagem conforme dados de sistema de avaliação nacional (IDEB

¹ Este trabalho faz parte do projeto Múltiplos letramentos na Educação Profissional e Tecnológica (Processo nº 462387/2014-3 – APQ), desenvolvido de 2015 a 2017 e sua primeira versão foi apresentada na XXVI Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, realizada em outubro de 2016.

e ENEM) e internacional (PISA). Constatase que há muito a ser feito, principalmente, no ensino de Língua Portuguesa, visto que uma parcela muito grande de alunos não desenvolve a leitura de maneira autônoma e crítica, algo que é histórico na educação brasileira. Em outras palavras, o ensino ainda se pauta pela decodificação, bem como nos estudos exaustivos de regras gramaticais, principalmente, nas escolas públicas, onde estatísticas apontam para uma educação extremamente fraca.

Essa realidade pode ser constatada no Colégio Técnico de Florianópolis – CTF (local de realização dos projetos didáticos a serem descritos neste trabalho), visto que os alunos apresentam resistência a atividades de leitura e cobram aulas tradicionais de gramática. Quando se trabalha textos que abordam temáticas polêmicas, as discussões são superficiais e os discentes demonstram dificuldade de perceber as entrelinhas, as relações intertextuais, metáforas, aspectos utilizados na construção de textos. Isso decorre do ensino tradicional recebido ao longo de sua formação, principalmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Diante dessas questões e com o objetivo de formar leitores críticos e atuantes, desde 2010, instalamos o Laboratório Experimental de Ensino e Pesquisa em Leitura e Produção de Textos (LPE)² com a finalidade de desenvolver projetos afim de melhorar o desempenho dos alunos em relação à leitura e, conseqüentemente, à escrita, por compreender que essa relação (leitura – escrita) é imprescindível na formação escolar, acadêmica e profissional de qualquer cidadão, visto que no mundo atual é preciso estar atento às novas exigências, principalmente, com a inserção das novas tecnologias digitais em nossas práticas, nas mais diversas esferas da atividade humana, dessa forma, é necessário saber interagir através de outras modalidades e ferramentas diversas para estar em consonância com as práticas sociais da era tecnológica (COSCARELLI, 2016; RIBEIRO, 2016)

Assim, o CTF caracteriza-se pela oferta do ensino médio profissionalizante, portanto, a grade curricular deve contemplar conhecimentos acadêmicos e profissionais. Tal realidade exige dos professores dinamicidade e flexibilidade para responder adequadamente aos anseios dos alunos que desejam, entre outros, concorrer ao vestibular e, mais recentemente, ao ENEM. Uma das ferramentas utilizadas na presente experiência foi a adoção do ensino de Língua Portuguesa por projeto. Nesse sentido, pretendemos neste trabalho relatar três projetos didáticos realizados no CTF que tiveram por objetivo fomentar práticas sociais de leitura e escritas com vistas à emancipação e inclusão social.

2. MÚLTIPLOS LETRAMENTOS E TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA

A leitura é vista como algo fundamental na vida das pessoas. No entanto, geralmente quando falamos sobre leitura, vem à nossa mente textos escritos, livros de vários gêneros publicados nas mais diversas esferas da atividade humana. Ler significa compreender, interpretar, sendo assim, a escola não pode alienar-se quanto às exigências linguístico sociais, atuais e futuras, a serem enfrentadas pelos alunos e, por isso, os conteúdos a serem tratados na aula de língua portuguesa devem fazer parte dessa realidade. Postula-se, assim, uma tendência centrada na língua enquanto atuação social, enquanto

² Para conhecer as ações do Laboratório, acesse: <http://labproducaotextual.com>

atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores e, assim, enquanto sistema em função, vinculado, portanto, às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização. A leitura é uma das formas mais ricas e diversificadas de informação, visto que através dela temos a formação de cidadãos críticos, quando trabalhada de forma intencional. Nesse sentido, considerando suas potencialidades para o desenvolvimento de competências, é essencial o trabalho da leitura. Mas a questão é: Como as escolas têm lidado com a leitura e a escrita dos alunos? A leitura é uma fonte inesgotável de ideias, pensamentos, hipóteses e quem pratica habitualmente a leitura, carrega uma grande bagagem de conhecimento. No entanto, não basta apenas ler, é preciso entender o que se lê, pois, aprender a ler “é muito mais do que decodificar o código linguístico” (SANTOS, RICHE E TEIXEIRA, 2012, p.41).

Já em relação à escrita, nós sabemos que para escrever, pressupõe antes de qualquer coisa, não considerando, obviamente, como regra geral, ter um bom conhecimento sobre a leitura, pois, a mesma nos favorece a pensar melhor. No entanto é importante frisar que não basta apenas “a alfabetização para que os alunos se tornem leitores, pois decodificar textos não significa lê-los: é necessário que haja, de fato, o letramento” (SANTOS, RICHE E TEIXEIRA, 2012, p.40), ou seja, o processo e as práticas em que os alunos estão inseridos e os conhecimentos já adquiridos e oriundos dos gêneros que emergem devem fazer com que os estudantes assimilem o conhecimento adquirido nos textos à sua volta, ao seu redor. É sempre bom lembrar que sem leitura não há uma boa escrita, tendo em vista que as práticas sociais e sócio discursivas favorecem ao letramento de forma não autônomo, mas consciente. E de fato, com uma leitura e compreensão textual, os alunos terão menos dificuldades para organizar textos mais elaborados, menos dificuldades na escrita, além de se tornarem cidadãos críticos, com opiniões mais complexas e um bom conhecimento da arte de ler e escrever (FERRAREZI JR E CARVALHO, 2015; ROJO E BARBOSA, 2015)

O letramento consiste na capacidade de uma pessoa em participar e agir nas atividades e ações letradas que ocorrem em diversos contextos situados em sociedade, acumulando para o respectivo “empoderamento” resultante dessa capacidade de agir. Para Barton e Hamilton (1998), letramento não é um comportamento restrito à leitura e à escrita realizadas na escola, mas um conjunto de práticas construídas na vida diária em que há o acesso aos conhecimentos e informações, escritas ou não, de uma determinada cultura (BALTAR, 2012).

Acreditamos que o maior desafio de um educador é o de levar os estudantes ao desenvolvimento individual que os torna aptos a apreender a sociedade em que vivem para gozar daquilo que ela oferece e, se necessário, transformá-la, promovendo o bem social. Nesse sentido, a rádio escolar é vista como um projeto capaz de promover múltiplos letramentos (práticas de leitura e escrita) na escola, em especial o letramento midiático radiofônico, pouco enfatizado no processo de ensino-aprendizagem (BALTAR, 2012).

As propostas de utilização de jornal, revista e internet e, mais recentemente, as redes sociais na escola são comumente organizadas mais sobre a atividade de leitura do que sobre a atividade de produção de textos; e os textos da esfera midiática escolhidos são tratados mais como objetos de ensino do que como ferramenta de interação sociodiscursiva. Portanto, diante desse contexto, as tecnologias digitais e a rádio escolar não podem ser concebidas apenas como mais um recurso didá-

tico-pedagógico na escola, mas como um dispositivo que permite inserir professores e alunos e toda a comunidade escolar na prática midiática, bem como numa arena de debates permanentes sobre o espaço em que nos situamos opinando sobre os textos e os discursos que circulam na esfera da comunicação, espaço altamente prestigiado pela sociedade letrada contemporânea, o que pode ajudar a escola a cumprir o propósito de promover uma educação verdadeiramente emancipadora (SOUZA, CORTI E MENDONÇA, 2012).

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

O Colégio Técnico de Floriano, instituição vinculada à Universidade Federal do Piauí, oferece cursos nas modalidades concomitante (Agropecuária e Informática), subsequente (Agropecuária, Enfermagem e Informática) e alternância (Agropecuária).

O Laboratório de Leitura e Produção Textual funciona desde 2010 (no entanto, só ganhou espaço físico em 2013) e desenvolve projetos de letramento (leitura e escrita) com a finalidade de melhorar as práticas de leitura e escrita de alunas e alunos do ensino médio profissionalizante. Em 2014, foi aprovado o projeto de pesquisa na Chamada Universal do CNPq (ver nota de rodapé 1) que foi realizado de 2015 a 2017.

Os projetos do Laboratório compõem um conjunto de atividades avaliativas da disciplina de Redação ministrada por mim, das Oficinas realizadas pelos colaboradores e das atividades da Iniciação Científica Júnior (Pibic Ensino Médio/CNPq) e contam, em média, com a participação de 160 alunos/as e 30 bolsistas.

A metodologia adotada nos projetos compreendeu desde as atividades de leitura, discussões de textos; elaboração, correção e reescrita de diferentes gêneros textuais como roteiro, sinopse, ficha técnica, resenha, relatório, pauta radiofônica, cartazes, folders entre outros; realização de enquetes; apresentação e publicação das atividades nas redes sociais; até a avaliação (oral e escrita) dos projetos.

Assim, o *corpus* deste trabalho resultou dos registros de observações das atividades dos/as alunos/as nas diferentes etapas do processo de desenvolvimento dos três projetos, descritos a seguir:

Quadro 1 – Informações sobre os projetos de letramento

PROJETOS	SÉRIE	PERÍODO
Pipoca Cultural	1º ano	1º semestre (março a junho)
Polêmicas em Debate	2º ano	2º semestre (agosto a dezembro)
TV Radiotec	Bolsistas de Iniciação Científica Jr	Fevereiro a dezembro

Os materiais resultantes dos projetos são compartilhados no espaço físico, no site do LPT, bem como nas redes sociais: *Facebook* (<https://www.facebook.com/labproducaotextual> e <https://www.facebook.com/tvradiotec/>), *YouTube* (<https://www.youtube.com/tvradiotec>), *Instagram* (<https://www.instagram.com/lptextual/> e <https://www.facebook.com/tvradiotec/>), *Tumblr* (<https://labproducaotextual.tumblr.com>) *Twitter* (<https://twitter.com/lptextual>) e nos grupos de WhatsApp.

4. PROJETO PIPOCA CULTURAL

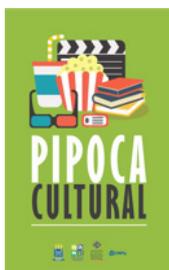


Figura 1 – Logomarca³ do Pipoca Cultural

O *Pipoca Cultural* é o primeiro contato do aluno com as ações e projetos do LPT. O projeto é aplicado no primeiro semestre com os estudantes do primeiro ano e tem por objetivo desenvolver práticas de leitura e escrita através da utilização de produtos culturais e redes sociais como espaço de acesso e produção de diversos gêneros. Dentre as atividades, realizamos enquetes que buscavam conhecer o produto cultural preferido dos alunos. Esse tipo de interação ou recurso também tem a finalidade de promover o empoderamento dos/as estudantes que se posicionam como participantes detentores de voz, sem a qual o próprio gênero se perde. O resultado demonstrou que os discentes preferem filmes a livros. Esse perfil reflete o fato de que os/as jovens estão mergulhados na cultura global, logo preferem textos multimodais (como os filmes) a textos tradicionais (como o livro impresso).

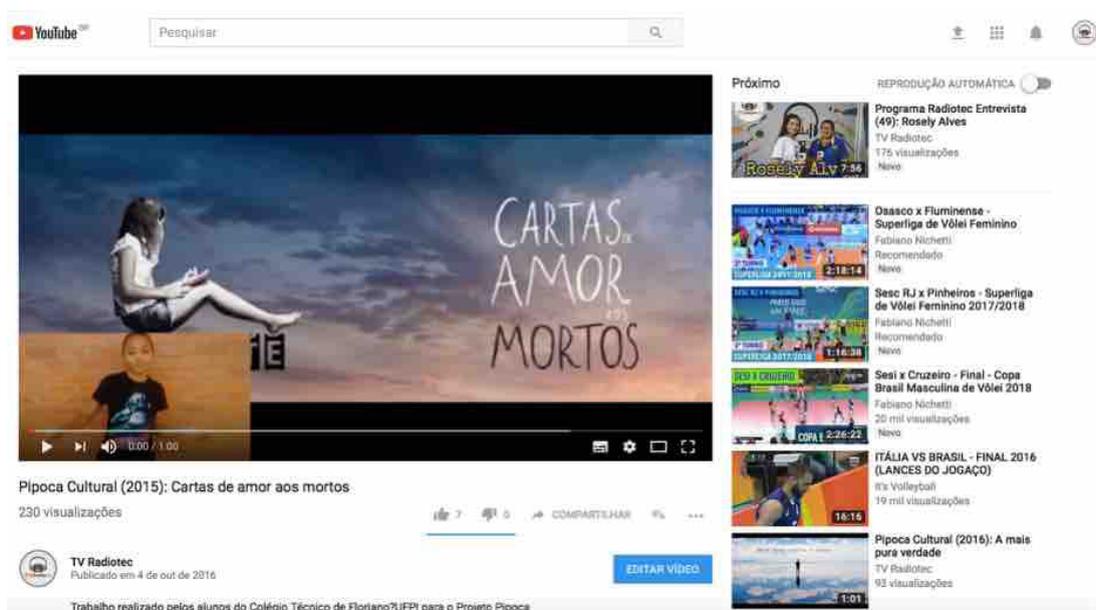


Figura 2 – Vídeo sobre o livro “Carta de amor aos mortos” (Pipoca Cultural) – Edição 2016
Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=EsBWHdnh8cU> >

³ A identidade visual do Laboratório e dos projetos, bem como os cartazes são elaborados pelo designer gráfico Romano Rocha (da Gráfica Margarida).



Figura 3 – Vídeo sobre o livro “Depois de Você” (Pipoca Cultural) – Edição 2017
Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PuL5IdbGrlo>>

As etapas do projeto são: a) levantamento e escolha dos produtos culturais (livros e filmes); b) exibição ou leitura (no período mínimo de 45 dias); c) elaboração, correção, reescrita de sinopses e de fichas técnicas; d) elaboração (de roteiro), produção e apresentação de vídeos (de até sessenta segundos) sobre os produtos culturais selecionados, conforme figuras 1 e 2; e) catálogo do vídeos produzidos no *Facebook* e *YouTube*. Os principais gêneros trabalhados são: sinopses, resumos, fichas técnicas, resenhas, *booktrailers* e cartazes.

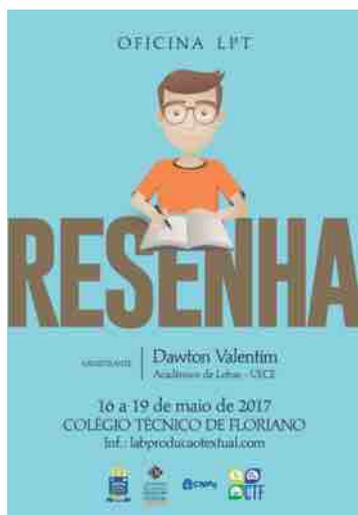


Figura 4 – Cartaz da Oficina



Figura 5 – Cartaz da Oficina

Em 2016 e 2017, tivemos a realização da Oficina LPT: Resenha para facilitar o acesso dos estudantes a um gênero de divulgação, com criticidade, que possa ajuda-los a consumir produções culturais ou, até mesmo, ajudar a divulgar outras produções. A novidade, em 2017, ficou por conta da Oficina LPT: Cinema que teve o objetivo de auxiliar na leitura e compreensão de filmes. Em 2018,

realizou-se, no mês de junho, apenas a Oficina LPT; Resenha.

5. PROJETO POLÊMICAS EM DEBATE



Figura 6 – Logomarca



Figura 7 – Programação 2017

No segundo semestre do segundo ano do ensino médio, realiza-se o *Polêmicas em Debate* com o objetivo de estimular o desenvolvimento da competência argumentativa e da expressão oral, por meio de discussão, debate e críticas a cerca de temas polêmicos. Para isso, realiza-se enquete para definição dos temas. No período que antecede os debates, são realizadas, em sala de aula, diversas atividades para auxiliar na construção dos argumentos.



Figura 8 – Debate sobre sistema de cotas

Várias são as etapas do projeto o qual espera-se que os discentes tenham incremento na capacidade argumentativa, compreensão social, desenvolvimento ético e postulação de papéis identitários que vinculam os sujeitos aos grupos aos quais se afinizam: a) apresentação da atividade, definição dos temas e divisão dos grupos (SIM e NÃO); b) exibição de filme (), estudo do gênero debate regrado e discussão de temas da atualidade em sala de aula; c) construção escrita dos argumentos; d) votação

em aplicativo⁴ seguido da realização do debate (verificação dos posicionamentos – favoráveis e contrários).

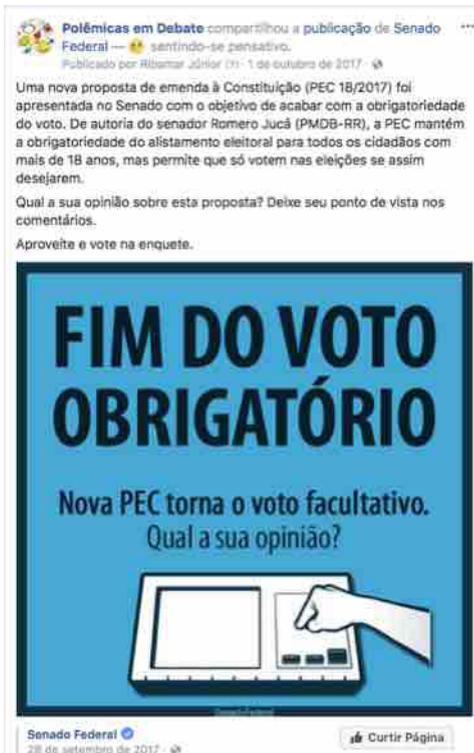


Figura 9 – Debate no Facebook (1)



Figura 10 – Debate no Facebook (2)



Figura 11 – Debate no Facebook (3)



Figura 12 – Debate no Facebook (4)

⁴ Na edição de 2017, o professor Diego Porto (do curso Técnico em Informática) desenvolveu aplicativo para o projeto Polêmicas em Debate e está disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=br.com.bcsolutions.diego.polemicasedebates>

Concomitante, são desenvolvidos vídeos e posts de discussão publicados nas redes sociais (*Facebook*⁵, *YouTube*, *Instagram* e *Whats.App*) com a função de convidar e instigar a discussão (conforme ilustrado nas figuras 13 a 16), bem como compartilhar as vivências do projeto com atualização dos resultados a cada debate.



Figura 13 – Cartaz da Oficina

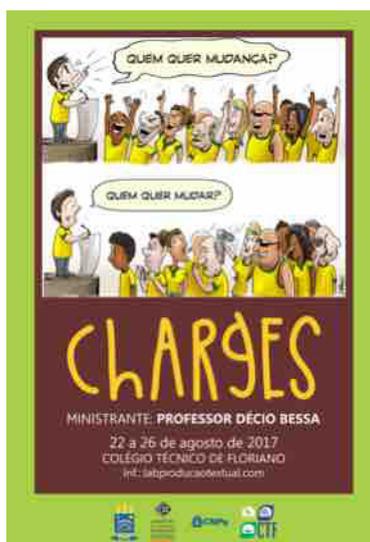


Figura 14 – Cartaz da Oficina



Figura 15 – Cartaz da Oficina

Ainda em 2017, com o intuito de colaborar com a construção dos argumentos, realizamos três oficinas LPT com os/as estudantes do 2º ano do Ensino Médio: Memes, Charges e Argumentação que auxiliaram os estudantes a elaborar perguntas e construir argumentos consistentes.

6. PROJETO TV RADIOTEC



Figura 16 – Logomarca do projeto TV Radiotec

O Projeto Radiotec foi implantado em 2013, com o auxílio do livro “Rádio Escolar - Uma Experiência de Letramento Midiático”, de Marcos Baltar, livro este que tem como objetivo dialogar com os professores da educação básica, especialmente da área de Linguística Aplicada, sobre a potencialidade da rádio escolar como um projeto de letramento que possibilita a criação de um espaço

⁵ Página do projeto no *Facebook*: <https://www.facebook.com/polemicasemdebate>

midiático discursivo na escola, no interior do qual a comunidade possa participar de atividades reais e significativas na área da linguagem. Inicialmente, a rádio escolar contava com dois programas: Pipoca Cultural e Estação Conhecimento.

Com o alto rendimento da Radiotec, entre o segundo semestre de 2015 e o primeiro de 2016, decidiu-se criar, no *YouTube*, o canal TV Radiotec que conta, hoje, com quatro programas disponíveis no ar: i) o Pipoca Cultural - programa de entretenimento; ii) Estação Conhecimento - temas educativos; iii) Radiotec Entrevista; iv) Radiotec em Pauta – discussão de temas recentes.

Mesmo com essa mudança, o projeto manteve um programa de áudio, Mix Radiotec (entretenimento e temas educativos), que ia ao ar na hora do intervalo, por meio do sistema instalado. As terças e quintas acontecem as atividades de elaboração de pautas, gravação e edição de programas.



Figura 17 – Configuração atual da TV Radiotec

Definidos os quadros que irão ao ar em cada programa, a atividade dos alunos consiste em definir a pauta. Em seguida, os quadros são reunidos em um roteiro definitivo pelo redator que organiza a sequência dos quadros e das músicas que irão ao ar no programa, além da “escalada” (chamadas destaques do programa) e a finalização com os créditos e formas de acesso ao Canal. Por fim, preparado o roteiro, o texto é lido e avaliado pelo produtor (professor), que confere todas as etapas e dá autorização definitiva para a gravação do programa.



FIGURA 18 – METODOLOGIA DA RADIOTEC

A gravação exige de um a três âncoras (apresentadores) e um operador de áudio/vídeo. Para a gravação é utilizada uma filmadora. A equipe grava e registra momentos marcantes com seus convidados por meio de fotos que são publicadas na página da TV Radiotec (*Facebook*) com finalidade de divulgar o programa, a página e os trabalhos do projeto.

A edição dos programas acontece durante as reuniões, quando os operadores, por meio do programa *Sony Vegas* finalizam os programas, verificam se as frequências de áudio estão alinhadas, montam as trilhas de cada quadro e organizam as músicas selecionadas de forma correta, bem como editam os vídeos. A publicação é feita em quatro redes sociais (*Facebook, Instagram, YouTube e Whatsapp*). Todas essas etapas estão ilustradas na figura 20. Os seguidores podem acessar, comentar e curtir os programas retroalimentando a TV Radiotec com novas informações. A seguir as páginas da TV Radiotec nas redes sociais:

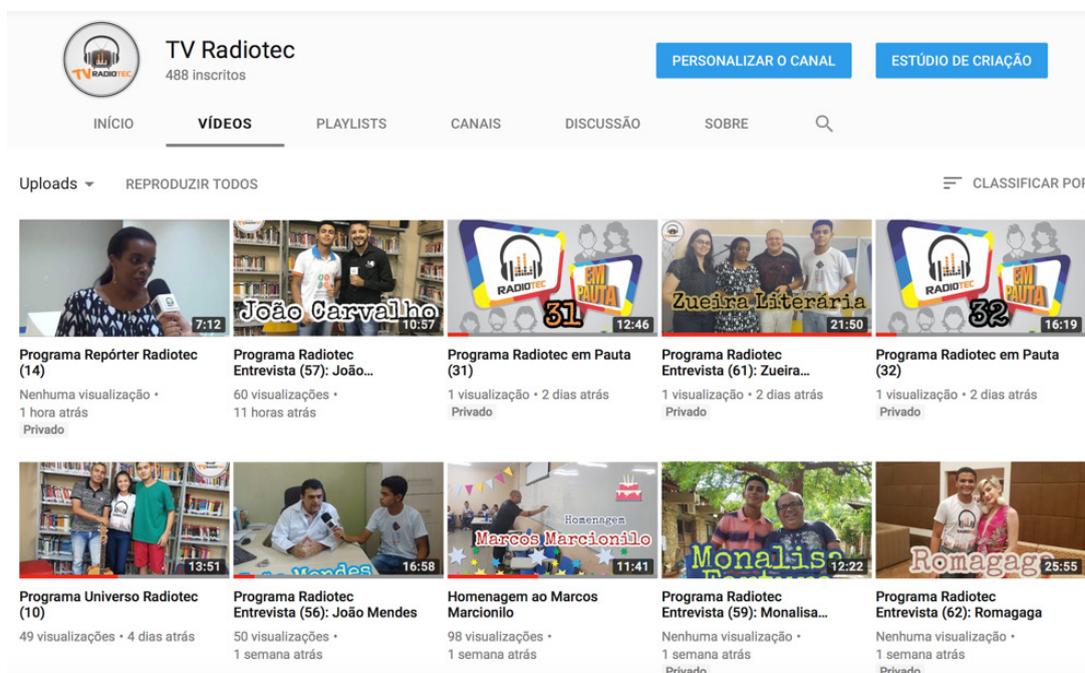


Figura 19 – Página da TV Radiotec no *YouTube*



Figura 20 – Página da TV Radiotec no Facebook

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os alunos têm um grande interesse pelos produtos culturais e pelas redes sociais, o que os mantiveram motivados durante todo o processo de planejamento, execução e apresentação dos trabalhos do Pipoca Cultural. Isso facilitou a realização das atividades e, do ponto de vista do ensino-aprendizagem, trouxe muitos benefícios para o desenvolvimento e a qualificação das práticas de leitura e escrita dos alunos. Eles perceberam que ler não se limita ao livro-texto, mas que um filme, por exemplo, está cheio de possibilidades de leitura, desde a sinopse até os créditos finais, passando pelas falas, imagens e sons que constituem a obra. Da mesma forma, compreenderam que a escrita não é só aquela que o professor exige na sala de aula, mas que suas frases, recados e mensagens postadas nas redes sociais também significam escrever.

No Polêmicas em Debate, observamos a necessidade de introdução de novos modelos educacionais que privilegiem a crítica e a democracia, bem como a produtividade das atividades de leitura e escrita quando atreladas aos usos do universo estudantil, entre eles, as novas tecnologias da informação.

O projeto Radiotec do LPT abriga as atividades de leitura e produção dos gêneros textuais relacionados à Rádio. O grupo articula as demandas da escola de divulgação e interação, às demandas acadêmicas de aquisição de habilidades linguísticas e produção de conhecimento científico. Assim, a rádio dá oportunidade aos alunos participantes do projeto e à comunidade escolar de experimentar um papel ativo, detentor de poder e voz. A habilidade oral e escrita trabalhadas dentro de uma prática

social específica que empodera e faz pensar. Logo, o projeto TV Radiotec tem trazido à discussão acadêmica dados sobre as possibilidades de transposição de conhecimentos e extrapolação da ação pedagógica com resultados sensíveis quanto ao ganho acadêmico dos alunos participantes.

Por fim, os resultados apontam para o crescimento da capacidade linguística, bem como para o desenvolvimento de habilidades de convivência social, assertividade comunicativa e qualidade na expressão oral e escrita em gêneros discursivos específicos, demonstrando a viabilidade da conjugação dos usos das tecnologias e da internet ao ensino de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

BALTAR, Marcos. *Rádio escolar: uma experiência de letramento midiático*. São Paulo: Cortez, 2012.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. *Local literacies*. London and New York: Routledge, 1998.

COSCARELLI, Carla Viana (org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FERRAREZI JR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. *Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Textos multimodais: leitura e produção*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia. *Letramentos no ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

José Ribamar Lopes Batista Júnior

Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade de Brasília. É membro do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste (GELNE). Atualmente, é professor do ensino básico, técnico e tecnológico da Universidade Federal do Piauí (UFPI), fundador e coordenador do Laboratório Experimental de Ensino e Pesquisa em Leitura e Produção Textual (LPT/CNPq). Dedicar-se a estudos nas áreas dos Novos Estudos do Letramento e da Análise de Discurso Crítica, atuando principalmente nos seguintes temas: Tecnologias digitais no Ensino de Língua Portuguesa, identidades, discursos e Educação Inclusiva.

Denise Tamaê Borges Sato

Doutora e Mestre em Linguística pela Universidade de Brasília. Possui Especialização em Docência de Língua e Literatura e Graduação em Letras, ambas pela Universidade Estadual de Goiás. É autora do Manual de Redação do Governo de Goiás (juntamente com a comissão de elaboração), é Gestora Governamental, atuando em políticas para mulheres e de inclusão. É consultora ad hoc da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Análise de Discurso Crítica, Letramento e Inclusão.

Gercivaldo Vale Peixoto

Graduado em Letras Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas pela Faculdade Atenas Maranhense - FAMA, onde desenvolveu projetos de pesquisa financiados pela instituição (Literatura Maranhense: Hipermídia e Hipertexto). É especialista em Língua Portuguesa e Literatura pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano. Foi professor titular na escola COEDUC e no Centro Educacional Oficina do Saber. Desde 2013 atua como professor contratado pela Secretaria Municipal de Educação de Rosário - SEMED, lotado atualmente na Unidade Integrada Maria José Macau.

Enviado em 30/03/2018.

Aceito em 30/04/2018.

LETRAMENTOS DIGITAIS E AMPLIAÇÕES DAS NOÇÕES DE TEXTO E DE LEITURA¹

DIGITAL LITERACIES AND THE EXPANDINGS OF THE CONCEPTIONS OF TEXT AND READING

Walter Vieira Barros
UFCG

Resumo: Este artigo objetiva discutir acerca das transformações que as tecnologias digitais têm promovido nas concepções de letramento(s), de texto e de leitura, bem como discutir sobre as implicações de tais mudanças para o ensino de línguas. A base epistemológica que fundamenta a escola tem sido desafiada pelas práticas sociais contemporâneas, ressaltando a importância do desenvolvimento de epistemologias digitais (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003). Estas epistemologias, que podem contribuir para a redução do descompasso entre escola e sociedade, neste trabalho, diz respeito às teorias de letramentos, mais especificamente a perspectiva dos letramentos digitais (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008) aliada ao letramento crítico (MONTE MÓR, 2013). A natureza das práticas sociais, e das produções textuais, contemporâneas é mais colaborativa, fluida e criativa, em que os usuários estão ativamente engajados. Tais aspectos podem ser considerados no ensino de línguas, enfatizando seu caráter educativo e não apenas linguístico-estrutural.

Palavras-chave: Tecnologias digitais. Letramentos digitais. Texto. Leitura. Ensino de línguas.

Abstract: *This paper aims to discuss the changes influenced by the digital technologies in the conceptions of literacy(ies), text, and reading, as well as the implications of those changes for language teaching. The epistemological basis that underlies the school practices has been challenged by the contemporary social practices, highlighting the importance of developing digital epistemologies (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003). These epistemologies, which can help reducing the discrepancy between school and society, in this paper, are related to literacies theories, specifically the digital literacies perspective (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008) in line with critical literacy (MONTE MÓR, 2013). The nature of contemporary social practices, and textual productions, is more collaborative, fluid, and creative, in which users are actively engaged. Such features could be considered in language teaching, emphasizing its educational aspect, not only the linguistic-structural one.*

Keywords: *Digital Technologies. Digital literacies. Text. Reading. Language teaching.*

¹ Este trabalho é parte das discussões teóricas de uma pesquisa de mestrado em andamento, com defesa prevista para julho de 2019, que está inserida na linha de pesquisa Ensino de Línguas e Formação Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (POSLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

1. INTRODUÇÃO

A base epistemológica a partir da qual a escola aborda o conhecimento, o ensino e a aprendizagem, conforme explicam Lankshear e Knobel (2003), tem se tornado obsoleta e tem sido “desafiada” pelas novas práticas da contemporaneidade, especialmente com o advento das tecnologias digitais. Os autores ressaltam a necessidade de desenvolvimento de epistemologias digitais – termo guarda-chuva para se referir às questões e aos aspectos da sociedade digital, que poderiam ser levados em consideração pelos educadores.

Dessa forma, as práticas pedagógicas no cotidiano escolar e “a formação de professores deve[m] considerar que esse mundo em que estamos inseridos oferece novas formas de se fazer sentido” (TAVARES; STELLA, 2014, p. 85) e, assim, contribuir para a redução do descompasso entre escola e sociedade, apontado por Menezes de Souza (2011a) e Tavares e Stella (2014).

Partindo das considerações expostas, enfoco, neste artigo, a perspectiva teórica dos letramentos digitais, com o intuito de discutir acerca das transformações que o advento das tecnologias digitais tem promovido nas concepções de letramento(s), de texto e de leitura, bem como discutir sobre as implicações de tais mudanças para o ensino de línguas.

O presente artigo está estruturado em quatro seções, além desta Introdução e das Considerações finais. A primeira, apresenta características das mentalidades que se constroem na sociedade conforme as práticas sociais de cada época; a segunda, trata de alguns conceitos de letramento(s); a terceira, aborda as concepções acerca de letramento(s) digital(ais); e a quarta, discute sobre as ampliações das noções de texto e de leitura, de acordo com uma epistemologia digital.

2. MENTALIDADES

As TIC “impuseram-se como um elemento cada vez mais importante de mudança nos modos de viver, pensar e comunicar” (PISCHETOLA, 2016, p. 9). Elas são resultados de transformações sociais mais amplas, ao mesmo tempo que também geram mudanças na “comunicação e nas formas de interação [...] cujas conseqüências se fazem notar nos modos de construção de conhecimento, nas interações sociais, nas formas de ler e perceber o mundo” (MONTE MÓR, 2010, p. 469), constituindo uma nova mentalidade (*new mindset*).

Segundo Lankshear e Knobel (2007), mentalidade se refere a um ponto de vista ou a uma perspectiva a partir da qual experienciamos o mundo; interpretamos, construímos sentidos e agimos. Ao pensar sobre a sociedade contemporânea, os autores identificam duas mentalidades. A primeira, denominada ‘físico-industrial’, assume que a sociedade contemporânea continua igual ao que era há algumas décadas, porém mais “tecnologizada”. Dessa forma, entende-se que não houve mudanças na sociedade, apenas uma maior presença de novas tecnologias, que ajuda a realizar de forma mais rápida o que já se fazia. Nessa perspectiva, as novas tecnologias seriam uma nova roupagem ou um novo meio para práticas que continuam as mesmas de uma conjuntura social anterior, em que as coisas eram realizadas por meio de repetições, desenvolvimento de rotinas, treinamentos etc. baseados em

“suposições duradouras sobre corpos, materiais, propriedades e formas de posse, princípios e técnicas industriais, textos físicos, negociações face a face (com aproximação física)”² (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 10, tradução minha).³

Na segunda, denominada ‘ciberespaço-pós-industrial’, o mundo contemporâneo é visto como diferente do que era há algumas décadas e que essas mudanças continuam aumentando, de forma que, em alguns anos, a sociedade apresentará transformações que a diferenciara do que é hoje. Entende-se, de acordo com essa segunda mentalidade, que as mudanças na contemporaneidade são ontológicas e relacionadas ao desenvolvimento das TIC, ao possibilitarem que “pessoas imaginem e explorem novas maneiras de fazer coisas e novas maneiras de ser/estar”⁴ (LANKSHEAR, KNOBEL, 2007, p. 10) no mundo, ao invés de entender as tecnologias como ferramentas que apenas possibilitam que algo convencional possa ser realizado de uma forma mais “tecnologizada”.

Por fim, os autores explicam que as pessoas vinculadas à primeira mentalidade, que operam no espaço físico, valorizam a escassez, o controle e o monopólio. Nessa perspectiva de ter a escassez como um fundamento básico, credencia-se autoridades que criam metas a serem atingidas e que determinam certas realizações como sendo “bem-sucedidas”, isto é, valoriza-se a falta e propõe-se o que e como tal falta deve ser superada ou preenchida. As pessoas vinculadas à segunda mentalidade, que operam no ciberespaço, valorizam a dispersão, a distribuição, a colaboração, as relações, as conversas e as conexões.

Ao pensar no papel da escola, pode-se perceber que, embora os alunos estejam situados na segunda mentalidade, as práticas escolares operam de acordo com a primeira. Isso demonstra um descompasso entre as práticas sociais do mundo contemporâneo, em que os alunos estão inseridos, e o que é praticado e valorizado na escola. Esta última ainda parece seguir uma lógica conteudista, situada na primeira mentalidade: estabelecem, de forma universal e neutra, o que os alunos não sabem, como e em que sequência devem aprender para superar a escassez identificada.

A segunda mentalidade, ciberespaço-pós-industrial, é mais fluida, colaborativa e distribuída que a primeira, centrada na solidez, no individual, na escassez e no monopólio. Operar a partir dessa perspectiva não implica dizer que a escola abandonará ou irá desconsiderar o conhecimento já produzido ao longo da história (organizado em disciplinas escolares), mas que esses conhecimentos podem ser abordados não em termos de transmissão e absorção, mas de performance. Em outras palavras, os conteúdos mobilizados são entendidos como recursos para construção, intercâmbio e negociação de sentidos em contexto onde pessoas agem de forma colaborativa, autêntica e guiada por propósitos significativos para um grupo determinado (cf. LANKSHEAR, KNOBEL, 2003, 2007).

Dessa forma, é fundamentado na perspectiva dos letramentos digitais que busco discutir acerca das transformações que o advento das TIC tem promovido nas concepções de letramento(s),

² “[...] longstanding assumptions about bodies, materials, property and forms of ownership, industrial techniques and principles, physical texts, face to face dealings (and physical proxies for them)”. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 10).

³ Todas as traduções presentes neste texto foram feitas pelo autor. Feito este esclarecimento, não utilizarei, nas próximas traduções, a expressão “tradução minha”.

⁴ “[...] people imagining and exploring new ways of doing things and new ways of being [...]”. (LANKSHEAR, KNOBEL, 2007, p. 10).

de texto e de leitura, bem como discutir sobre as implicações de tais mudanças para o ensino de línguas. No entanto, antes de explicar o que seriam os letramentos digitais, é preciso abordar, de forma breve, os diferentes conceitos de letramento(s) e situar em que perspectiva teórica de letramentos estou inserido. Isso porque, de acordo com Buzato (2010), ao utilizar o termo ‘letramento(s)’, as perspectivas teóricas trazem consigo uma concepção de letramento(s) antes de conceituar o que seria(m) o(s) letramento(s) digital(is).

3. (MULTI) (NOVOS) LETRAMENTO(S): ALGUNS CONCEITOS

Palavras novas surgem pela necessidade de configurar e nomear um novo fenômeno que ocorra na sociedade. Segundo Soares (2009), o termo ‘letramento’ é uma tradução, para o português, da palavra da língua inglesa *literacy*. Esta palavra surgiu depois da negativa *iliteracy* que está registrada no Dicionário Inglês Oxford desde 1660, enquanto *literacy* só foi registrada no fim do século XIX, devido a mudanças, ou novos fenômenos, que surgiram nessa sociedade. Ainda de acordo com essa autora, o termo ‘letramento’ foi utilizado pela primeira vez no Brasil, no final do século XX, mais precisamente em 1986 na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* de Mary Kato, e, mais tarde, em 1988, no livro de Leda Verdiani Tfouni, *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*.

Ao problematizar a definição de letramento, Soares (2009) explica que há duas dimensões: a individual e a social. A dimensão individual de letramento se restringe à posse das habilidades de ler e escrever, possibilitando, assim, que o letrado consiga ler textos mais simples/básicos. Já na dimensão social, o letramento é visto como prática social, ou seja, não é apenas um conjunto de habilidades individuais, mas práticas sociais associadas à leitura e à escrita por meio das quais o sujeito engaja-se em seu contexto social.

Em relação à dimensão social do letramento, há interpretações conflitantes: a) uma de perspectiva progressista liberal, que entende as habilidades de leitura e escrita como associadas a seus usos reais para atender exigências sociais, que definiu letramento em termos de funcionalidade – habilidades necessárias para o *funcionamento adequado* do cidadão em um contexto social; e b) uma perspectiva revolucionária, em que o letramento deixa de ser visto como “‘instrumento’ neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido” (SOARES, 2009, p. 74, grifo do autor), para ser entendido como práticas construídas socialmente, que fazem uso da leitura e da escrita, e podem reforçar ou contestar valores, tradições e relações de poderes na sociedade.

É possível estabelecer um paralelo entre essas duas interpretações da dimensão social do letramento com os modelos autônomo e ideológico de Street (1995/2014).⁵ Segundo esse autor, o modelo autônomo seria um conjunto de habilidades neutras e universais, e o ensino do letramento – tais habilidades – por si só traria efeitos sociais para os indivíduos iletrados, independentemente das condições (sociais e econômicas) que contribuíram para tal condição (iletrado). Já no modelo ideológico, o letramento deixa de ser visto como algo neutro e passa a ser entendido como prática social, em

⁵ A referida obra foi publicada em língua inglesa no ano de 1995. Porém, foi consultada a tradução de Marcos Bagno, publicada em 2014, indicada nas referências deste artigo. Feito este esclarecimento, farei referência ao longo do texto à tradução de 2014.

que seus significados e práticas são sempre questionados, uma vez que “[...] são sempre ‘ideológicos’, estão sempre situados em uma visão de mundo particular”⁶ (STREET, 2003, p. 78, grifo do autor).

Mais recentemente, dando continuidade às pesquisas sobre letramentos, há as perspectivas dos novos letramentos e dos multiletramentos. A primeira corrente teórica ocorre como uma necessidade de expandir a noção liberal de letramento, ou o modelo autônomo de letramento, como define Street (2014). Essa revisão conceitual de letramento foi impulsionada principalmente por três fatores (cf. LANKSHEAR; KNOBEL, 2011): a pedagogia crítica de Paulo Freire, a necessidade de reforma curricular nos Estados Unidos nos anos sessenta e a emergência dos estudos socioculturais. Os referidos autores definem letramentos, no plural, como “[...] maneiras, reconhecidas socialmente, em que pessoas geram, comunicam e negociam significados [...] por meio de textos”⁷ – ‘letramentos’ passam a ser entendidos como práticas sociais (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011, p. 33).

Em relação ao adjetivo “novos” de novos letramentos, Lankshear e Knobel (2011) argumentam que está relacionado ao período de mudanças históricas, sociais, culturais, econômicas etc., e que as práticas influenciadas por tais mudanças – novos letramentos – só perderão o *status* de “novos” quando essas mudanças estiverem bem estabilizadas e consideradas como convencionais. Com isso, os autores caracterizam “novos” como formado por uma dimensão tecnológica e uma dimensão *ethos*. A primeira diz respeito à inscrição das tecnologias digitais nas práticas sociais, formas de se comunicar, interagir e produzir sentidos, bem como na concepção de texto que passa a ser cada vez mais multimodal. Na segunda dimensão, *ethos*, os autores discutem que as práticas sociais têm natureza mais participativa, colaborativa e descentralizada do que individual e centrada no autor, como era tradicionalmente, sem, necessariamente, fazer uso das tecnologias digitais.

Com a globalização, as mudanças socioculturais e o constante surgimento das novas tecnologias digitais, o *New London Group* (1996), a partir das discussões acerca do futuro do ensino de letramento, chegou à noção de multiletramentos. A escolha desse termo se deu devido a dois argumentos: o primeiro remete à multiplicidade de canais de comunicação, de mídias e de modos de construção de significado (visual, áudio, espacial etc.) na concepção de texto; e o segundo argumento diz respeito à crescente diversidade cultural e linguística local e sua constante conectividade com o global. Embora apresentem nomenclaturas diferentes, ‘novos letramentos’ e ‘multiletramentos’, essas perspectivas não estão em polos opostos, pelo contrário, ambas dialogam e se complementam.

É nessa perspectiva de entender letramentos como práticas socioculturais, conforme as discussões empreendidas na noção do modelo ideológico de letramento, na perspectiva dos novos letramentos e na pedagogia dos multiletramentos, que me situo e, a partir da qual, busco entender os letramentos digitais.

⁶ “[...] are always ‘ideological’, they are always rooted in a particular world-view”. (STREET, 2003, p. 78).

⁷ “[...] socially recognized ways in which people generate, communicate, and negotiate meanings, [...] through the medium of encoded texts”. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011, p. 33).

4. LETRAMENTO(S) DIGITAL(IS)

Na esteira do que Lankshear e Knobel (2011) e o *New London Group* (1996) discutem sobre as implicações das TIC na natureza das práticas sociais, Santaella (2008, p. 48), argumenta que “ler, perceber, escrever, pensar e sentir adquirem características inéditas” nesse(s) novo(s) meio(s) ou ambiente(s) propiciado(s) pelas novas tecnologias. Situando tais argumentos na perspectiva teórica aqui adotada, Lankshear e Knobel (2006, 2008) e Knobel e Lankshear (2017) explicam que precisamos expandir o conceito de letramentos para letramentos digitais.

Segundo Nascimento (2014) e Lankshear e Knobel (2006, 2008) há dois grandes grupos de definições de letramento digital: definições operacionais padronizadas e definições conceituais. As definições do primeiro grupo entendem letramento digital como o domínio de habilidades específicas para usos padrões no manuseio das tecnologias digitais. As definições do segundo grupo dizem respeito a ideias mais gerais, considerando letramento digital como relacionado ao lidar com ideias e não com teclas, isto é, relacionadas a um ideal do que seria ser capaz de entender, comunicar e avaliar ideias e informações em ambientes digitais, cada vez mais multimodal e multimidiático (cf. KNOBEL; LANKSHEAR, 2017).

Podemos perceber que, embora os dois grupos tratem letramento digital de formas diferentes, ambos convergem ao defini-lo como conjunto de habilidades e procedimentos que precisam ser adquiridos para que o letrado digital possa utilizar as TIC de forma proficiente e eficaz em diferentes contextos; são habilidades voltadas para o lidar com ideias e informação ou voltadas para o manuseio de determinado dispositivo.

Ainda em relação às definições de letramento digital, Lankshear e Knobel (2006) explicam que há três fundamentos ou abordagens dominantes (*mainstream*) que são utilizadas, mas que deveriam ser evitadas: 1) ter como foco uma definição técnica da informação, em que se considera letramento digital qualquer tipo de interação mediada por texto, no meio digital, para transmissão ou recebimento de informação; 2) ter como foco uma postura em relação a informação centrada nos conceitos de credibilidade e veracidade; e 3) ter como foco a ideia de letramento digital como algo (*it*) ou uma coisa (*a thing*). O problema desses três fundamentos dominantes é a redução de letramentos a alguma habilidade ou conjunto de algumas habilidades preestabelecidas, por isso definem letramento digital no singular. Essa noção sustenta a ideia de que letrado digital seria alguém que domina tais habilidades e, portanto, seria apto a “[...] aplicar uma tecnologia ‘neutra’ de diferentes maneiras e para diferentes propósitos”⁸ (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, p. 16, grifo dos autores).

Traçando um paralelo com as discussões iniciais sobre letramento, tal forma de pensar sustenta algo criticado por Street (2014) acerca do modelo autônomo de letramento: a ideia de que o domínio de determinadas habilidades (neutras) já causaria impactos sociais na vida dos, agora, letrados. Embora as discussões tenham avançado nos estudos sobre letramentos, quando se envolve as TIC em tais discussões percebe-se uma retomada a argumentos iniciais, já superados, em que se tinha como

⁸ “[...] apply a «neutral» technology in different ways and for different purposes”. (LANKSHEAR, KNOBEL, 2006, p. 16).

base a ideia de habilidades neutras que, ao serem adquiridas e dominadas, poderiam universalmente serem utilizadas em diferentes contextos.

A maneira como entendo letramento digital é mais ampla e busca evitar definições ou grupos de definições binários/dicotômicos centrados em conjuntos de habilidades neutras e universais. Segundo Street (2014), deve-se evitar o que ele denomina de teoria da ‘grande divisão’, que, relacionada aos letramentos digitais, seria evitar a polarizações, como as criticadas por Buzato (2007): letramento tradicional e letramento digital, cultura do papel e cultura da tela; bem como evitar a noção de um continuum entre tradicional e digital, pois tal noção sugere a existência de polos hegemônicos.

Desse modo, parto de uma perspectiva sociocultural, tendo como base as discussões sobre o modelo ideológico de letramentos, os novos letramentos e os multiletramentos. Por isso, fundamentado em Buzato (2006, 2007), Knobel e Lankshear (2017), Lankshear e Knobel (2006, 2008), Nascimento (2014), Nascimento e Knobel (2017) e Takaki (2012), trato *letramentos digitais*, no plural, uma vez que entendo letramentos digitais como termo/conceito para se referir à “[...] miríade de *práticas sociais* e de concepções de *engajamento na construção de sentidos mediados por textos* produzidos, recebidos, distribuídos, intercambiados etc., via codificação digital”⁹ (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 5, grifo meu).

Outra maneira de conceituar letramentos digitais, que dialoga com a definição apresentada no parágrafo anterior é “uma visão dos letramentos digitais como *redes complexas de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, se entrelaçam, se contestam e se modificam mútua e continuamente por meio, em virtude e/ou por influência das TIC*”, sendo tais letramentos sempre situados em contextos socioculturais específicos (BUZATO, 2007, p. 168, grifo do autor).

Nessa perspectiva, Buzato (2006) explica que não se espera do cidadão, do aluno e do professor apenas o domínio das habilidades necessárias para o manuseio das tecnologias, mas que eles pratiquem as tecnologias socialmente. No entanto, há os entusiastas acríticos, alinhados à concepção de letramento digital no singular, que veem as tecnologias

como ferramentas neutras, isto é, livres de decisões e coerções de natureza cultural e ideológica, para o acesso à informação, e que, frequentemente, vêem a própria informação obtida via TIC como fim, e não como início de um processo de construção de conhecimento que está estreitamente relacionado com o contexto sociocultural em que a informação é utilizada. (BUZATO, 2006, p. 8).

Dessa forma, discutir sobre letramentos digitais envolve pensar em formas de se engajar nessa sociedade atual, complexa, globalizada e digital (TAKAKI, 2012). No entanto, conforme adverte Braga (2010), os avanços das TIC foram financiados por grupos dominantes, devido a interesses comerciais que acabavam incentivando mais investimento no desenvolvimento e aperfeiçoamento das tecnologias. Disso, resultou uma sofisticação dos recursos técnicos e uma queda no preço das TIC, que as popularizaram, ficando mais acessíveis à população.

Braga (2010, p. 375) explica que “a tecnologia, como qualquer produto social não é neutra: sua criação ou adoção por comunidades específicas é guiada por interpretações sobre o potencial que

⁹ “[...] myriad social practices and conceptions of engaging in meaning making mediated by texts that are produced, received, distributed, exchanged, etc., via digital codification”. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 5).

elas têm para satisfazer necessidades sociais específicas”. Isso é de extrema relevância e poderia ser considerado para que a utilização das TIC na educação, por exemplo, não resulte na valorização, imposição e reprodução de modelos dominantes, uma vez que, conforme discute a autora, as tecnologias servem paradoxalmente a propósitos sociais antagônicos: a) valorizam a concentração de poder de grupos dominantes; b) potencializam o acesso de grupos sociais desfavorecidos a modos de participação social mais democrática, possibilitando o embate entre o global e o local.

Por isso, é importante pensar os letramentos digitais numa perspectiva sociocultural e não meramente operacional. Ao priorizar o aspecto sociocultural em sua prática, os educadores, conforme explicam Duboc e Ferraz (2011, p. 22), abrem espaço para que sua prática seja acompanhada “de uma orientação crítica, pautada prioritariamente por um trabalho de letramento crítico”.

Tal perspectiva crítica pode contribuir para a percepção do aluno de seu papel ativo na transformação da sociedade (cf. JORDÃO; FOGAÇA, 2007), possibilitando que os alunos se percebam como capazes de agir sobre o mundo explorando, também, possibilidades de engajamento social que se ampliam com o advento das TIC. Logo, entendemos que tratar letramentos digitais, no plural, partindo de uma perspectiva sociocultural, envolve práticas fundamentadas por um trabalho de letramento crítico.

4. TEXTO E LEITURA

De acordo com Monte Mór (2013, p. 42), na perspectiva dos letramentos, mais especificamente pelo viés do letramento crítico, parte-se “da premissa de que linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes” e que configura representações da realidade em textos (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001).

Barton e Lee (2015) explicam que, ao tratar das tecnologias digitais, é importante entender que elas também são parte de transformações sociais, foram/são construídas socialmente e, portanto, não são ferramentas neutras ou geradoras automáticas de impactos. Além disso, os autores ressaltam o papel fundamental da linguagem nessas mudanças do mundo contemporâneo, “que são, antes de tudo, transformações de comunicação e de construção de sentidos” (BARTON; LEE, 2015, p. 13). Isso reafirma a ideia de que é preciso conceber tecnologias e linguagem como elementos constitutivos de práticas sociais, que influenciam e são influenciados pelas transformações da sociedade atual.

Logo, percebe-se que, com as TIC, as possibilidades de configurações de realidades em textos são ampliadas para além do verbal escrito. ‘Texto’, na perspectiva dos letramentos, não se restringe apenas ao texto escrito, mas a “qualquer unidade de sentido percebida como tal por um determinado grupo social. Portanto, um texto é qualquer construção de significado [...] seja ela verbal ou não-verbal” (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 88).

Texto é entendido como materialização, que representa posições culturais, ideologias e discursos (cf. LUKE; FREEBODY, 1997; JORDÃO; FOGAÇA, 2007). Por influência das TIC, o texto deixa de se apresentar ou deixa de se materializar apenas, ou primordialmente, por meio do *modo representacional* (KRESS, 2000) verbal escrito. Em uma epistemologia digital, o texto apresenta-se “amal-

gamado por meio da aproximação e justaposição de formas de expressão inovadoras, dentre as quais textos, imagens, sons, gráficos, *emoticons*, *hyperlinks*, cujas significações, vale dizer, sofrem variações culturais” (DUBOC, 2012, p. 77, grifo da autora).

O ‘texto’ passa a “[...] cobrir todos os modos de artefatos multimidiáticos por meio dos quais as pessoas possam ler e escrever, interpretar e produzir sentidos em suas vidas cotidianas” (LANKSHEAR; KNOBEL; CURRAN, 2013, p. 1). Desse modo, a concepção de texto, e do próprio processo de construção de sentidos, deixam de ser entendidos como relacionados apenas ao modo verbal-escrito para englobar outros modos de representação (KRESS, 2000; LANKSHEAR; KNOBEL, 2011). A multimodalidade, segundo Kress (2000), diz respeito à descentralização da escrita como único ou principal modo para construção de sentidos. Com isso, outros modos de representação (visual, sonoro, espacial etc.) se igualam a esse *status* que tinha a escrita, na construção de sentidos a disposição do “leitor/autor” (cf. MENEZES DE SOUZA, 2011b, p. 133).

Com essa ampliação do conceito de texto, ancorada por uma orientação crítica, amplia-se também o conceito de leitura. Dessa forma, leitura, segundo Cervetti, Pardales e Damico (2001), deixa de ser entendida como um processo de decodificação, de busca e/ou extração de um sentido preconcebido para um processo de construção, em que leitores também são entendidos como construtores de sentidos. Essa ampliação desestabiliza a representação convencional de um autor como criador de um ‘sentido original’ codificado no texto (verbal-escrito) e que deveria ser decifrado, extraído, ou desvendado por um leitor.

O sentido, na perspectiva dos letramentos, é entendido como construído “[...] em um contexto de relações de poderes, de relações sociais e históricas”¹⁰ (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, p.6) e não um simples produto neutro, oriundo das intenções de um indivíduo/autor. O leitor passa a também assumir um papel mais ativo e autoral na construção de sentidos, ele “adquire o papel de ‘autor’ do texto lido” (BRASIL, 2006, p. 106). Dessa forma, ler passa a ser entendido como um processo de conhecimento do mundo e um meio para transformação social.

Isso implica, de acordo com Menezes de Souza (2011a; 2011b), perceber que a “leitura/escritura” (cf. MENEZES DE SOUZA, 2011b, p. 139) é construída sócio-historicamente nas e pelas comunidades heterogêneas das quais pertencemos e somos por elas constituídos. De acordo com as OCEM/LE, tal noção de leitura pode promover o reconhecimento de discursos dominantes e das lutas de poder que se manifestam socialmente na e pela linguagem, uma vez que, nessa concepção de leitura, valoriza-se a pluralidade, o dissenso, o conflito de diferentes perspectivas (BRASIL, 2006; MENEZES DE SOUZA, 2011a).

Enquanto professor de língua inglesa, ao considerar o contexto de ensino de línguas, entendo que um ensino fundamentado nas teorias de letramentos (novos letramentos, multiletramentos, letramento crítico e letramentos digitais) pode contribuir para a percepção do aluno de seu papel ativo na transformação da sociedade (cf. JORDÃO; FOGAÇA, 2007). Isso porque abre-se espaço para problematizações e questionamentos sobre as relações de poderes presentes na sociedade, sobre questões sociais, bem como questionamentos de diferentes pontos de vistas; além de propiciar a problematiza-

¹⁰ “[...] in the context of social, historic, and power relations”. (CERVETTI; PARDALES; DAMICO 2001, p. 6).

ção das próprias visões de mundo e do porquê de entendê-lo dessa forma e não de outra – uma (auto) análise que focaliza na genealogia¹¹ das (próprias) leituras (MENEZES DE SOUZA, 2011b).

Com isso, objetiva-se causar rupturas que desestabilizem “certezas dos sentidos e visões de então” (MONTE MÓR, 2013, p. 39), abrindo espaço para (re)construções de novos sentidos, provocando, assim, expansão de perspectivas – reflexão crítica que visa provocar deslocamentos a respeito de concepções socialmente construídas. Como defende Vetter (2008, p. 110 apud MATIOS, 2014, p. 177), essa perspectiva auxilia o aprendiz a compreender e a “valorizar a diversidade dos outros, e empoderar-se para desafiar [sic.] os discursos que tentam subjugar ou silenciar qualquer voz”, isto é, busca-se possibilitar que os alunos se percebam como capazes de agir sobre o mundo, explorando também, acrescento, as possibilidades que se ampliam com o advento das TIC.

Considerar a prática de “produções textuais (no sentido duplo de autoria e leitura de textos)” (MENEZES DE SOUZA, 2011b, p. 133) nas aulas de línguas é entender, possibilitar e incentivar o engajamento ativo do aluno na construção e negociação de sentidos. Tal postura ativa coaduna-se a epistemologias digitais, como a perspectiva dos letramentos digitais, uma vez que se estará entendendo o aluno como ‘nativo digital’: “um construtor/colaborador de criações conjugadas na era das linguagens líquidas”. Ou seja, é importante considerar que o aluno “opera” a partir de uma nova mentalidade, numa sociedade digital, em que a linguagem se torna cada vez mais multimodal, em um ambiente que incita no usuário/aluno uma postura de construtor: engajamento ativo para o desenvolvimento de produções colaborativas.

Essas características do ‘nativo digital’ podem ser consideradas pelo professor em sua prática docente, no intuito de contribuir para que o aluno se perceba como responsável pela realidade social e, portanto, responsável por transformá-la; bem como para que ele perceba e utilize as possibilidades de engajamento/participação social ativa que as TIC possibilitam. Com isso, retomando o paradoxo discutido por Braga (2010), não se estará valorizando a concentração de poder de grupos dominantes, nem impondo uma padronização que serve aos interesses desses grupos, mas incentivando e desenvolvendo maneiras críticas de participação social mais democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme sinalizado no início deste artigo, o objetivo do presente texto foi discutir acerca das transformações que o advento das tecnologias digitais tem promovido nas concepções de letramento(s), de texto e de leitura, bem como discutir sobre as implicações de tais mudanças para o ensino de língua

A partir das discussões e dos diálogos estabelecidos entre os diferentes autores utilizados, entendo que não é o mero uso das tecnologias que acarretará em melhoras no processo de ensino-

¹¹ O conceito de genealogia, como explica Menezes de Souza (2011b, p. 133), não significa alcançar a origem última do significado. Esse conceito, oriundo das teorias de Nietzsche e Foucault, significa “um processo de reconhecimento e análise das produções textuais (no sentido duplo de autoria e leitura de textos) anteriores nas quais um determinado leitor/autor participou ou às quais foi exposto; significa reconhecer que enquanto leitores/autores de textos somos frutos de nossas histórias de leitura/escrita, histórias essas sempre sociais e coletivas”.

-aprendizagem e que, portanto, nós, enquanto professores, ao fazermos uso de tais tecnologias na sala de aula “temos que garantir que a educação seja o centro e que as tecnologias, novas ou velhas, devam permanecer fielmente a serviço do nosso objetivo principal: educar pessoas”¹² (NASCIMENTO, 2014, p. 23).

Dessa forma, além do investimento na inserção de tecnologias no espaço escolar como forma de possibilitar uma atualização educacional, acredito que também, ou principalmente, deva-se investir na formação de professores, para que estes possam fazer usos pedagógicos das TIC. Investimento na formação de professores me parece um modo de contribuir para a redução do descompasso entre escola e sociedade e para que as tecnologias não sejam utilizadas apenas como uma nova roupagem de práticas pedagógicas tradicionais, totalmente situadas em uma mentalidade físico-industrial, que já não fazem sentido na contemporaneidade.

Desse modo, acredito que os professores (entre os quais, me incluo) possam tentar se deslocar da concepção de língua como sistema autônomo e neutro e de letramento digital como conjunto de habilidades universais, que, relacionando com os conceitos de letramentos discutidos na seção “(Multi) (novos) letramento(s): alguns conceitos”, seria um deslocamento da concepção de modelo autônomo de letramento. Com isso, poderemos buscar práticas alternativas, pensando em como praticar (ou como já praticamos em contextos não escolares) a linguagem e as TIC socialmente, e buscar associar essa perspectiva de prática social ao ensino de línguas.

Do contrário, continuaremos a abordar as tecnologias em sua dimensão técnico-operacional e/ou como uma nova plataforma para práticas pedagógicas tradicionais que posicionam os aprendizes num papel passivo de reprodução de conhecimentos preconcebidos. Tal postura, no caso do ensino de línguas, diz respeito ao ensino voltado para a reprodução de estruturas e regras gramaticais de um sistema linguístico supostamente autônomo e neutro, em que o “domínio” desses elementos é visto como algo que automaticamente possibilita que o aluno/cidadão utilize essa língua, além de representar uma garantia de sucesso e de exercício da cidadania.

Percebe-se, assim, a importância da compreensão da linguagem e das TIC como sendo praticadas de modo contextualizado e situado em diferentes sociedades, diferentes comunidades que usam diferentes formas para se expressarem. Ao invés de concentrar esforços na tentativa de moldar o aluno em um ideal de nativo ou de falante culto, parece mais alinhado às características do mundo contemporâneo, a uma nova mentalidade e a uma educação crítica possibilitar que esse aluno possa ampliar seu repertório linguístico-cultural; entendendo a linguagem (as TIC) como espaço de construção e negociação de sentidos e não um conjunto de regras de “bons usos” a ser “dominado” e seguido por aqueles que não a utilizam de tal maneira.

REFERÊNCIAS

BARTON, D.; LEE, C. Linguagem no mundo digital. In: *Linguagem online: textos e práticas digitais*. Tradução: Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 11-28.

¹² “[...] have to ensure that education is central and that technologies, new or old, must remain faithfully in the service of our main goal: educating people”. (NASCIMENTO, 2014, p. 23).

BRAGA, D. B. Tecnologia e participação social no processo de produção e consumo de bens culturais: novas possibilidades trazidas pelas práticas letradas digitais mediadas pela internet. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 49, n. 2, p. 373-391, jul/dez. 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, v. 1, 2006, p. 85-124.

BUZATO, M. E. K. *Letramentos digitais e formação de professores*. In: III Congresso Ibero-Americano EducaRede, 2006, São Paulo. Anais do III Congresso Ibero-Americano EducaRede. São Paulo: CENPEC, p. 1-7, 2006.

_____. *Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital*. 2007. 284f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

_____. *Letramentos digitais*. Entrevistadora: Leila Ribeiro. Entrevista concedida à Sociedade de Linguística Aplicada, Cultura Digital e Educação-SALA (11 min.), nov. 2010. Disponível em: < <http://sala.org.br/index.php/tv/entrevistas/360-letramentos-digitais> > acessado em outubro de 2017.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. *A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy*. *Reading Online*, v. 4, n. 9, 2001.

DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. *Revista X*, Curitiba – PR, v.1, p. 19-32, 2011.

DUBOC, A. P. M. *Atitude curricular: letramento crítico nas brechas da formação do professor de inglês*. 258f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. In: *Revista Línguas e Letras*. v. 8, n. 14, p. 79-105, 2007.

KRESS, G. Multimodality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). *Multiliteracies: literary learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. p. 182-202.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. Digital literacies. In: PEPPLER, K. (Ed.). *The SAGE encyclopedia of out-of school learning*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2017. p. 2016-220.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies: changing knowledge and classroom learning*. Buckingham: Open University Press, 2003.

_____. Digital literacy and digital literacies: policy, pedagogy and research considerations for education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, Norway, v. 1, p. 12-24, 2006.

_____. Sampling “the new” in new literacies. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Eds.). *A new literacies sampler*. New York: Peter Lang Publishing, 2007. p. 1-24.

_____. Introduction: Digital Literacies – concepts, policies and practices. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Eds.). *Digital Literacies: concepts, policies and practices*. New York: Peter Lang Pub-

lishing, 2008. p. 1-16.

_____. *New literacies: everyday practices and social learning*. Maidenhead, UK: Open University Press, 3 ed., 2011.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M.; CURRAN, C. Conceptualizing and researching “New Literacies.” In C. A. Chapelle (Ed.). *The encyclopedia of applied linguistics*. Hoboken, NJ: Wiley Blackwell, 2013. p. 863-870.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Critical literacy and the question of normativity. In: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (Eds.). *Constructing critical literacies*. St. Leonards: Hampton, Press, 1997.

MATTOS, A. M. A. Construindo cidadania nas aulas de inglês: uma proposta para o letramento crítico. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). *Letramentos em Terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 171 – 191.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: Métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J.Z.; HALU, R. C. (Orgs.). *Formação “desformatada” – práticas com professores de língua inglesa*. Campinas: Pontes, 2011a. p. 279-303.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (Orgs.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011b. p. 128-140.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C.H.; MACIEL, R. F. *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 31-50.

NASCIMENTO, A. K. O. Digital literacies in in-service and pre-service teacher education: some considerations on the learning provided by such process. *Revista Leitura*, Maceió: EDUFAL, n. 53, p. 20-37, 2014.

NASCIMENTO, A. K.; KNOBEL, M. What’s to be learned? A review of sociocultural digital literacies research within pre-service teacher education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, Universitetsforlaget, v. 12, n. 3, p. 67-88, 2017.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

PISCHETOLA, M. *Inclusão digital e educação: a nova cultura da sala de aula*. Petrópolis: Editora Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2016.

SANTAELLA, L. O novo estatuto do texto nos ambientes de hipermídia. IN: SIGNORINI, I. (Org.). *[Re]discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 47-72.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STREET, B. What’s “new” in new literacy studies? critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in comparative education*, Columbia University, v. 5, p. 1-14, 2003.

_____. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TAKAKI, N. H. *Letramentos na sociedade digital: navegar é e não é preciso*. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

TAVARES, R. R.; STELLA, P. R. Novos letramentos e a língua inglesa na era da globalização: desafios para a formação de professores. In: ZACCHI, V.; STELLA, P. R. (Orgs.). *Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa*. Maceió: EDUFAL, 2014. p. 75-99.

Walter Vieira Barros

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Licenciado em Letras - Língua Inglesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Detém a atenção para os estudos sobre Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa, Formação de Professores de Língua Inglesa e Letramentos (Novos Letramentos, Multiletramentos, Letramento Crítico e Letramentos Digitais).

Enviado em 20/02/2018.

Aceito em 20/03/2018.

ESCRITA COLABORATIVA NO FACEBOOK: NOVOS ESPAÇOS DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO CONTEXTO TECNOLÓGICO

COLLABORATIVE WRITING ON THE FACEBOOK: NEW SPACES OF TEXTUAL PRODUCTION IN THE TECHNOLOGICAL CONTEXT

Emmanuella Farias de Almeida Barros
Benedito Gomes Bezerra
UNICAP/UPE

Resumo: O objetivo deste trabalho foi investigar indícios de escrita colaborativa em textos produzidos no ambiente do *Facebook*, assim como tipos específicos em que essa escrita se manifesta. O suporte teórico para essa análise concentrou-se, principalmente, nas propostas de Lowry *et al* (2004), O'Reilly (2007) e Recuero (2009). O universo da pesquisa foi o site de redes sociais *Facebook*. Ao final do estudo, pudemos concluir que o *Facebook* é um site de redes sociais marcado não só pela interação e comunicação em massa, mas por apresentar também práticas de escrita colaborativa que resultam em textos argumentativos dos mais diversos tipos.

Palavras-chave: Facebook. Escrita colaborativa. Argumentação.

Abstract: *The aim of this study was to investigate evidences of collaborative writing in texts on Facebook posts, as well as to analyze the specific kinds in which collaborative writing appears. The theoretical basis of this work focused especially on Lowry et al (2004), O'Reilly (2007) and Recuero (2009). The research universe was the social media site Facebook. We conclude that Facebook is a social media site that can be marked not only by the mass interaction and communication, but also by collaborative writing practices resulting in argumentative texts of many kinds.*

Keywords: Facebook. Collaborative writing. Argumentation.

INTRODUÇÃO

A utilização de sites de redes sociais vem se disseminando cada vez mais, e não só entre os jovens, mas atinge grupos de pessoas de várias idades, classes sociais e diferentes profissões. Nos dias de hoje, o *Facebook* goza de grande popularidade entre um número crescente de usuários e é utilizado por estes de diversas maneiras. Neste trabalho, o foco da atenção volta-se para a produção textual co-

laborativa nesse site, entendido, de acordo com Recuero (2009), como um dispositivo eletrônico que possibilita a formação e manutenção de redes sociais em ambiente digital. Mas, como se dá concretamente essa dinâmica das relações sociais por meio do *Facebook*?

Como dito antes, o *Facebook* é um site bastante popular. A cada postagem, a cada oportunidade de argumentação acerca dos mais diversos assuntos, os usuários da rede se manifestam, sobretudo quando o assunto desperta opiniões diferentes, por ter um teor social que acaba se mostrando polêmico. É nessa situação que surge o texto, não só argumentativo, mas coletivo, tecido por todos que desejam marcar uma posição, mostrando-se contra ou a favor de algum tema.

Nesse sentido, enquanto observadores ativos do *Facebook* e particularmente interessados nas manifestações linguísticas utilizadas nesse site, procuramos direcionar este estudo à escrita que não se desenvolve a partir de um enunciador isolado, mas como fruto de uma comunhão de diversas vozes que o utilizam. Tais empreendimentos enunciativos resultam em um fenômeno que pode indicar a emergência de uma modalidade de escrita colaborativa, por possibilitar aos grupos envolvidos a demarcação de opiniões e pelas facetas linguísticas que se apresentam diferentemente em cada participação escrita.

Desse modo, a escrita colaborativa surge como um resultado dos novos avanços da tecnologia e pode inaugurar novas maneiras de ler e escrever também nos espaços escolares, em que essas novas práticas despertam o interesse dos alunos e podem levar ao aprendizado dinâmico da língua. No manejo da internet e nas ferramentas contidas na rede, é possível encontrar muitas possibilidades para se escrever colaborativamente. Nesse sentido, o *Facebook* é um site que tem como intenção, em sua essência, fomentar as relações sociais e estreitar os laços entre as pessoas. Embora o site não se caracterize pela presença de ferramentas dedicadas explicitamente à escrita colaborativa, isso não implica que ela não seja efetivamente desenvolvida pelos usuários.

Buscando atingir o objetivo de investigar indícios de escrita colaborativa em textos produzidos no ambiente do *Facebook*, assim como caracterizar o tipo específico de escrita colaborativa que ali se manifesta, organizamos este trabalho em cinco tópicos além da introdução e das considerações finais. No primeiro tópico, explicitamos os nossos principais procedimentos metodológicos ao desenvolver este estudo. Em seguida, procuramos descrever brevemente as gerações da *Web*, com ênfase na *Web 2.0*, para depois nos dedicar a uma caracterização do *site* de redes sociais *Facebook* e, em quarto lugar, a uma conceituação da noção de escrita colaborativa. Postas essas bases teórico-metodológicas, apresentamos a análise de um dos textos que compõem o *corpus* da pesquisa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento do estudo, selecionamos os dados no espaço chamado “*Feed* de notícias”, no qual as atualizações de amigos do usuário ficam visíveis. Desse modo, a primeira observação dos textos a serem selecionados se encontrava nesse espaço, e só depois que percebíamos a forte presença da escrita coletiva no post é que selecionávamos o texto como um dado possível para compor a coleta de dados. Com isso, selecionamos o *corpus* deste estudo utilizando textos de diferentes

usuários que possuem algum tipo de participação nesse site e que fazia parte do grupo de amigos da primeira autora. Através da observação, os textos foram coletados com base nos seguintes critérios: que fossem textos com elevada quantidade de comentários, envolvendo, portanto, uma maior participação de usuários. Começamos a fazer a coleta no período em que observamos um maior debate no *Facebook*, devido às manifestações em junho e julho de 2013, desencadeadas pelo aumento nos preços das passagens de ônibus urbano, e estendemos o período até outubro do mesmo ano. No total, reunimos 15 textos com indícios de escrita colaborativa. Um desses textos será destacado para análise neste trabalho.

Depois que observamos e coletamos os dados, a partir dos procedimentos descritos anteriormente, armazenamos todos os textos selecionados e começamos a fazer uma categorização temática, pois gostaríamos de trazer para este trabalho os fatos mais relevantes, do ponto de vista da escrita. Ou seja, gostaríamos de trazer textos coletivos que se destacaram por seu teor polêmico, e que tinham grande repercussão e, conseqüentemente, mais comentários.

Desse modo, foram criadas pastas de armazenamento desses dados, em que cada sequência de textos foi numerada como EC1, EC2 e sucessivamente. Em cada pasta eram armazenados os textos dos usuários de maneira fragmentada, pois não era possível realizar o “*Print Screen*” de todos os textos. Assim, cada vez que se pressionava a tecla do “*Print Screen*”, o texto era numerado para que posteriormente entendêssemos a sequência da discussão.

Nesse procedimento, o nosso foco era a repercussão de um *post* inicial. O que nós queríamos investigar era a escrita colaborativa e, para isso, quanto mais comentários e mais discussões, tanto melhor para as nossas análises. Baseados nesse critério, utilizamos como base teórica principal a proposta de Lowry *et al* (2004) para entender se o que acontecia no *Facebook* estava próximo ao conceito estabelecido de escrita colaborativa e em qual categoria de escrita colaborativa se enquadravam as manifestações no site.

DESCREVENDO AS GERAÇÕES DA WEB

Sem dúvida, a internet vem incorporando cada vez mais significados a nossas vidas e ações enquanto usuários ativos na rede mundial de computadores, mas nem sempre foi assim. Na análise de O’Reilly (2007), aproximadamente até o outono de 2001 a primeira geração da *Web*, conhecida como 1.0, só permitia a passividade da parte do usuário, não havia liberdade nas ações e as atividades eram muito restritas, pois a informação disponível não podia ser modificada ou reeditada.

A *Web* 1.0 trouxe muita contribuição no acesso às informações e auxiliou os usuários na busca pelo conhecimento. Contudo, havia limitações nas ferramentas utilizadas e a democratização era um ideal longe do alcance dessa geração, isso porque a maioria das pessoas nessa fase da *Web* precisava pagar pelo serviço utilizado, além de dominar técnicas de computação, o que restringia muito a participação do público nesse primeiro momento.

Essa geração tinha como principal característica uma liberdade ingênua no acesso à internet, não só porque os serviços não eram gratuitos, mas mais precisamente por não haver a liberdade ne-

cessária para que os usuários pudessem se desenvolver na *Web*. Tudo era muito controlado, fosse na área técnica ou nas limitadas possibilidades comunicativas.

A chamada *Web Semântica*, considerada a *Web 3.0*, foi desenvolvida pelo físico britânico Tim Berners-Lee em 2001 e representa a nova geração da internet que procura relacionar os diversos interesses dos internautas e organizar os dados baseados em suas personalidades.

De acordo com Laurentiz (2010), o primeiro passo do britânico Tim Berners-Lee foi relacionar documentos na internet com a finalidade de recuperar, armazenar e publicar os dados contidos por meio de um sistema ligado à rede. Esse sistema era chamado de *Enquire*, mas não chegou a ser concluído.

Tim Berners-Lee foi também o criador do software **World Wide Web**, em março de 1989, a partir do qual, o autor buscava a integração de um sistema de hipertexto em funcionamento na internet. Assim, conforme destaca Laurentiz (2010, p. 21): “em 1990 Berners-Lee completou seu primeiro *browser* e *software* de servidor de *Web*. Em 1991, começou a distribuir este software, então chamado de World Wide Web”. Nesse contexto, a autora destaca ainda algumas características presentes na *Web* semântica, cujo termo foi cunhado em 2001, após a distribuição de seu *software*.

1. Permitir aos dados emergirem na forma de dados reais. Assim, um programa não tem que se privar de sua formatação, imagens, anúncios de uma página da *web* e o sistema, sozinho, acharia onde os dados e o conteúdo estão; 2. Permitir que pessoas escrevam seus arquivos que explicariam para uma máquina a relação entre conjuntos diferentes de dados; 3. Permitir às máquinas seguirem vínculos e, conseqüentemente, integrar dados de muitas fontes diferentes automaticamente. (LAURENTIZ, 2010, p. 23).

A partir do exposto, concluímos que a máquina na *Web* semântica adquire, de certa forma, uma conotação inteligente e os laços entre computador e o ser humano aparecem bem mais estreitos. Ou seja, essa geração é caracterizada por modernizar as relações dos usuários com os seus dados do computador, pois conta com um sistema “capaz de processar as informações, filtrando a lista de respostas encontradas a partir dos interesses solicitados, à procura da informação mais relevante ao problema lançado” (LAURENTIZ, 2010, p. 18).

Aqui convém esclarecer que embora a *Web* semântica tenha sido alvo de debates no segmento acadêmico, muitas vezes as comparações incidem prioritariamente sobre a *Web 1.0* e *Web 2.0*. Isso porque, embora a *Web 2.0* tivesse a criação do termo posteriormente à *Web* semântica (razão por que nossa apresentação seguiu a linha histórica, descrevendo a *Web 1.0* e a 3.0 para só depois apresentarmos a *Web 2.0*), a segunda geração da *Web* representa uma expansão das aplicações e ferramentas disponibilizadas antes, com a *Web 1.0*, o que justifica esse comparativo.

Também é possível observar que existem movimentos sobre a *Web 4.0*, caracterizada por apresentar uma nova forma de interação com o usuário, de maneira mais holística e pessoal no manuseio da internet, mas neste trabalho daremos ênfase a *Web 2.0*, posto que é nessa geração que a escrita colaborativa ganha mais espaço e consistência.

A primeira vez que se ouviu falar em geração *Web 2.0* foi em uma conferência realizada pela

companhia O'Reilly Media que aconteceu em 2004, tendo como principal objetivo esclarecer o surgimento da *Web 2.0* e como ela se manifesta atualmente, de maneira a não vulgarizar esse termo ou torná-lo fora de sentido e de contexto.

Tim O'Reilly explica nessa conferência que duas palavras chaves resumem bem as diferenças entre essas *webs* (1.0 e 2.0): enquanto a primeira prioriza a *publicação*, a outra destaca a *participação*. Desse modo, a *Web 2.0* representa um novo momento na internet de maior socialização dos dados e intervenção do internauta. O aprimoramento no uso das ferramentas possibilita aos usuários organizar e editar os dados de acordo com seus interesses pessoais, tornando-os não apenas espectadores, mas agentes do que está disponível.

Seguindo o pensamento de O'Reilly (2007), é possível observar com clareza uma nova geração que oferece aos participantes atuarem de maneira muito mais dinâmica e efetiva no acesso à internet. Isto é, dentro desse cenário a interação e os serviços de comunicação alcançam grandes proporções e “navegar” na *Web* significa ir além de observar os *sites*, já que a *Web 2.0* oferece aos usuários maneiras de criar, editar, divulgar, acessar, comunicar e interagir muito mais do que era possível realizar antes.

Além de ganhar destaque no acesso aos dados, proporcionando maior flexibilidade e sendo esse o ponto principal dessa geração, a *Web 2.0* quebra as barreiras de reutilização e inova na montagem do que está disponibilizado na rede. Desse modo, a internet passa a ser um serviço e não apenas produto, já que esse novo movimento possibilita um acesso muito mais fácil e na maioria das vezes gratuito, popularizando-a e criando inúmeras possibilidades em seu gerenciamento.

Em meio às ofertas e inovações que surgem com essa nova geração, um ponto fundamental a ser destacado é o aproveitamento destinado à inteligência coletiva. Com a *Web 2.0* surgem comunidades que se unem em favor de um tema. Nesse momento, o espaço social cria raízes e a interatividade torna-se um marco infindável. É, então, a partir dessa coletividade, desse agrupamento, que as barreiras da individualidade são quebradas na internet e surgem ferramentas capazes de ajudar os internautas em práticas sociais mais colaborativas. Nesse contexto, surge a escrita colaborativa como uma atividade da nova *Web*, que vem se popularizando bastante, inclusive nas práticas de ensino, como discutiremos adiante.

CARACTERIZANDO O FACEBOOK

O Facebook foi criado em 2004 por um grupo de estudantes da Universidade de Harvard (EUA) e possuía, de início, um serviço limitado que se expandiu depois para as universidades próximas ao ciclo de convivência dos alunos e, desde então, devido à grande popularidade que alcançou, hoje o Facebook atinge dimensões mundiais. Na atualidade, o Facebook conta com ferramentas que possibilitam aos usuários compartilhar, publicar fotos, vídeos, imagens, textos, “curtir” o que se compartilha e se posta, seguir pessoas, “curtir” páginas de celebridades, filmes e séries para acompanhá-los etc.

Além disso, e por ser um *site* de redes sociais, conta com um perfil que mostra as principais informações dos usuários, desde que estes não o definam como privado, para os amigos. Por outro lado, oferece uma funcionalidade de bate-papo que possibilita a troca de informações instantâneas entre os

usuários. Assim, um espaço virtual com dimensões tão amplas é visto de forma limitada quando se levantam hipóteses que o definem como “site de relacionamentos”, “site social”, ou “uma plataforma”, porque essas descrições, embora pertinentes, acabam não sendo suficientes para abarcar as múltiplas possibilidades disponíveis nesse meio. Baseado nisso, este estudo se apoia no que diz Recuero (2009), quando a autora argumenta que os sites são apenas suportes e que as redes sociais só se constituem, de fato, pela interação estabelecida entre os navegadores. Afirma a pesquisadora que

embora os sites de redes sociais atuem como suporte para as interações que constituirão as redes sociais, eles não são, por si, redes sociais. Eles podem apresentá-las, auxiliar a percebê-las, mas é importante salientar que são, em si, apenas sistemas. São os atores sociais, que utilizam essas redes, que constituem essas redes. [...] Sites de redes sociais propriamente ditos são aqueles que compreendem a categoria dos sistemas focados em expor e publicar as redes sociais dos atores. São sites cujo foco principal está na exposição pública das redes conectadas aos atores, ou seja, cuja finalidade está relacionada à publicização dessas redes (RECUERO, 2009, p. 102).

Fica claro, nas palavras da autora, que o Facebook é apenas um suporte que facilita o relacionamento entre as pessoas conectadas. Facebook, Instagram e tantos outros apontados frequentemente como redes sociais são mais propriamente sites em que essas redes se formam e se mantêm. As redes se constituem entre as pessoas que se relacionam via internet. A partir da exposição inicial do que representa o Facebook, apontamos como ponto de destaque neste trabalho o seu uso na propagação de textos e argumentação em torno de ideias. O Facebook, portanto, se caracteriza, entre outras coisas, como um espaço destinado à escrita que é cada vez mais utilizado pelos usuários como um canal para a conscientização acerca de diversos temas.

CONCEITUANDO E REFLETINDO SOBRE A ESCRITA COLABORATIVA

Com o avanço das tecnologias e com as novas ferramentas que nos foram disponibilizadas ao longo da evolução da internet, destaca-se a escrita colaborativa e as várias nuances observadas nesse movimento comunitário. Assim, é importante mencionar que o contexto em que surgiu a escrita colaborativa *online* se caracteriza por uma dinâmica interpessoal e pela possibilidade de uma comunicação sem fronteiras, o que evidencia a participação de pessoas mais ativas e dialógicas em razão de um tema.

Nesse sentido, estudos vêm sinalizando que o uso das tecnologias mostra novas formas de ensino-aprendizagem, novas práticas de leitura e escrita que modificam o comportamento entre os internautas. Dentre as novas formas de escrever, a escrita colaborativa vem se destacando por oferecer inteligência coletiva, uma vez que demanda a atuação de competências socialmente vivenciadas e construídas na participação grupal.

No Brasil, a área de estudo sobre o uso das tecnologias é um terreno fértil, sobretudo quando utilizadas como novas possibilidades textuais em sala de aula. Dentre os vários autores que reconhecidamente utilizaram a escrita colaborativa em práticas de ensino, destacamos a proposta de Pinhei-

ro (2011). A atividade proposta pelo autor, no que se refere ao uso da escrita colaborativa, ganhou forma na construção de um jornal digital, em que se utilizaram algumas ferramentas da internet para desenvolver esse projeto na escola. Pinheiro (2011) almejava com sua pesquisa não apenas encontrar respostas a partir das análises, mas transformar a prática e indicar soluções pedagógicas.

Diante disso, o autor realizou um estudo qualitativo, contando com a ajuda de um professor de Língua Portuguesa na cidade de Campinas e teve a colaboração de 19 alunos do Ensino Médio para esse fim. Em sua pesquisa, Pinheiro reunia-se semanalmente com a turma para discutir os passos das atividades anteriores e planejar o que deveria ser feito. A opção do pesquisador por utilizar a escrita colaborativa se deu pela demanda que hoje a educação tem de implantar novas práticas de ensino. Para desenvolver esse tipo de produção escrita, Pinheiro (2011) resolveu definir as tarefas entre os alunos. Assim, era possível organizar os dados com as contribuições dos alunos, já que cada um tinha uma função na construção do jornal.

Durante a execução da pesquisa o autor percebeu alguns pontos positivos do uso da escrita colaborativa. Segundo o autor, na medida em que construíam o jornal, os alunos tinham consciência dos seus papéis mediante o desenvolvimento da atividade e assumiam com determinação seus papéis no grupo. Percebeu também que, aos poucos, os alunos adquiriram autonomia e cada vez mais perceberam que a grande premissa de escrita colaborativa era trabalhar não só com a escrita linear, mas, para que de fato isso acontecesse, era necessário agir colaborativamente. Desse modo, os alunos procuraram interligar suas linhas de pensamento aos dos seus colegas, conectando os discursos com a formação de diálogos constantes. Com esse estudo, Pinheiro (2011) mostrou como é possível trabalhar novas práticas de escrita na escola que possam estimular alunos e professores e desafiar seus reais interesses em sala de aula.

Todavia, diferentemente do autor, neste artigo, a escrita colaborativa a ser estudada emerge de um site de redes sociais que não necessariamente prioriza a busca pelo conhecimento. Sendo assim, procuraremos meios de entender como acontece esse dinamismo no texto e a coletividade no uso da linguagem escrita. Dessa forma, esclarecendo a temática em questão, encontramos nas palavras de Lowry *et al.* (2004, p. 75) aquilo que melhor traduz a definição de escrita colaborativa no âmbito deste trabalho. Afirmam os pesquisadores:

Escrita colaborativa é um processo iterativo e social que envolve uma equipe focada em um objetivo comum que negocia, coordena, e comunica-se durante a criação de um documento comum. O alcance potencial da escrita colaborativa vai além do ato mais básico de composição conjunta para incluir a possibilidade de pré-atividades, formação da equipe e planejamento. Além disso, com base em uma tarefa de escrita desejada, a escrita colaborativa inclui a possibilidade de muitas estratégias diferentes de atividades, seja na produção de documentos, abordagens de controle, funções da equipe, e modos trabalho.¹

Nesse sentido, o que caracteriza a escrita colaborativa é a participação de várias pessoas para atingir os objetivos ao escrever e, mesmo que as funções sejam individuais, o grupo é a base empírica

¹ Tradução de responsabilidade dos autores.

da escrita na coletividade. Como Lowry *et al.* (2004) esclarecem, a escrita colaborativa representa um estudo holístico, abarcando um conjunto de funções que são conduzidas por diversas estratégias, e é justamente essa pluralidade modal na escrita que vai indicar uma participação de grupo fundamental nas escolhas a serem realizadas. Ou seja, as atividades do grupo estão subjacentes às estratégias escolhidas para que melhor se desenvolva a tarefa que é proposta.

Seguindo essa linha de pensamento, as estratégias para a escrita colaborativa, por serem diversas, contemplam, cada uma, um *modus operandi* imprescindível ao encaminhamento das práticas socio-culturais e às possibilidades de escrita que podem surgir desse contexto.

Sendo assim, Lowry *et al.* (2004) apresentam algumas maneiras de desenvolver a escrita colaborativa, de acordo com a estratégia, e argumentam sobre as vantagens e desvantagens de cada tipo. Segundo os autores, a escrita pode ser de *autor único* quando uma única pessoa é responsável pela escrita enquanto os demais refletem e chegam a um consenso sobre o que deve ser escrito. A vantagem dessa estratégia é que o estilo do autor permanece e é destacado na produção, mas é difícil reconhecer a atividade do grupo e o consenso aparece em menor grau.

Outro tipo reconhecido é a *escrita em sequência*, e nesse caso cada membro participa ao escrever de maneira coordenada e sequencial, sem, contudo, haver uma divisão de tarefas mais rígidas, já que um dará continuidade ao trabalho do outro. Como ponto positivo, Lowry *et al.* (2004) reforçam a facilidade de planejar e organizar, já como ponto negativo destacam que, por ser em sequência, o grupo pode ser desordenado e um participante acabar invalidando o trabalho do outro, deixando a desejar também no consenso grupal.

A *escrita em paralelo* possui duas subdivisões: enquanto uma é horizontal, quando cada um é responsável por certa seção do documento, a outra pode ser estratificada, quer dizer, cada um é responsável por uma seção do texto baseada nas suas habilidades. Essas estratégias contemplam uma maior participação nas atividades do grupo, pois cada um terá uma participação no andamento da escrita e não centralizará sua participação em detrimento do trabalho do outro, como na estratégia anterior. Por outro lado, quando mal planejado, um escritor pode não enxergar o trabalho do parceiro, pode haver redundância e sobrecarga de informações, que dificultam a consensualidade na produção.

Por fim, tem-se a *escrita reativa*, caracterizada por uma postagem inicial que vai ganhando movimento e se desenvolvendo a partir de outros participantes que discutem um tema inicial. Então, embora a individualidade permaneça em primeiro plano, a colaboratividade surge de várias manifestações individuais que vão construindo juntos um “texto de retalhos”. Como ponto positivo dessa escrita, os autores destacam a criatividade, mas alertam que essa estratégia pode esbarrar em suportes que não podem lhe dar condições efetivas de desenvolvimento, além de ser extremamente difícil de coordenar.

Como vimos, a escrita colaborativa assume muitas formas, porém, dentre elas, a que mais se assemelha ao que acontece em sites de redes sociais é a escrita reativa, e como o próprio nome indica, existe uma reação a algum *post*, que acaba despertando a atenção do usuário. Nesse caso, uma postagem inicial é o princípio elaborativo de um texto criado pelos diversos usuários que decidem demonstrar sua opinião.

É possível observar que, independentemente das estratégias utilizadas para que se realize a

escrita colaborativa, essa prática de escrita demanda estratégias cognitivas diferentes de quando escrevermos sozinhos.

Isto é, ao produzir textos colaborativamente podemos desenvolver vários papéis, como o de editor, revisor, mentor, revisor inicial, pesquisador, mas é possível também trabalhar em etapas que estejam aliadas às nossas habilidades como construtores de sentido, por isso é importante que as tarefas sejam executadas de maneira consonante em parceria com o grupo e em acordo com a estratégia utilizada. Nesse sentido, a escrita colaborativa está intimamente relacionada às práticas socioculturais com dinâmicas no relacionamento grupal que cada vez mais afloram em uma premissa interativa e ontológica. Entretanto, mesmo utilizando a proposta de Lowry *et al.* (2004), faz-se necessária uma reflexão crítica acerca das definições estabelecidas, posto que a escrita colaborativa reativa se distingue das demais pelas disfunções nas tarefas que acarretam uma descoordenação maior na execução dos papéis e somente a reação não compreende uma questão fundamental da escrita colaborativa reativa, mesmo que essa seja sua característica mais importante.

Diante disso, defendemos a escrita colaborativa como uma prática sociocultural que está situada na coletividade, no compartilhamento e na divisão de tarefas em um mundo cada vez mais interconectado, que reconhece as funcionalidades dos artefatos escritos mediados pelas tecnologias emergentes.

ANALISANDO A ESCRITA COLABORATIVA NO *FACEBOOK*

Para realizar as análises de escrita colaborativa no *Facebook*, selecionamos textos que eclodiam em debates com alto nível de adesão, formando um texto maior com vários comentários, assim como selecionamos os respectivos comentários de cada *post*. Mas, para que a análise não ficasse perdida nos mais variados tipos de opiniões relacionados, optamos por incluir nesse espaço os comentários mais consensuais e próximos ao que discutimos ser considerada uma prática de escrita colaborativa.

Diante disso, o exemplo textual aqui apresentado é uma crítica a “extrema” pacificidade ocorrida nas manifestações realizadas entre os meses de junho e julho de 2013, que tomaram conta das ruas em várias regiões do país. A autora do *post* argumenta que as manifestações foram muito “certinhas” e que sem um real envolvimento cívico torna-se difícil fazer uma movimentação política que altere os rumos do Brasil. Nesse caso, a colaboração está expressa em comentários divergentes, que não compactuam com a explanação apresentada.

Fragmento textual 1 – Opinião sobre as manifestações

Post inicial: Usuário A²

o que eu vejo hoje no facebook:

1. um grupo - formado majoritariamente por pessoas que sempre estiveram em contato com os movimentos sociais - achando que o protesto não foi protesto, falando da despolitização do movimento, da falta de sentido, criticando os coxinhas e o sentimento nacionalista que está tomando conta do povo.
2. do outro lado, um grupo enooooorme que achou o protesto lindo, seguro, sem violência e acredita na eficácia do total pacifismo para se alcançar esses tantos ideais expostos nos seus cartazes.

E eu, que desde criança acompanho os movimentos sindicais dos quais minha mãe sempre fez parte e há anos com sonho de ver uma manifestação com participação popular real, faço parte do grupo que saiu triste, descontente, desanimado. Que saiu com a sensação de não ter feito nada e de não ter visto nada além das reclamações de facebook transferidas para cartazes. Infelizmente - e espero muito que esteja equivocada - não acredito na eficácia de protestos organizados pelo governo (sim, até a nossa rota foi determinada pelo governo!), extremamente pacifista, com pessoas dançando ciranda, felizes, brincando e fazendo social, sem palavras de ordem, sem ideologia política, com veneração à força policial e exaltação à bandeira nacional.

Me perdoem os que gostaram (direito de vocês), mas o meu sentimento foi de ter participado de um dos momentos mais APÁTICOS e DESPOLITIZADOS da história dos movimentos sociais.

B +1 Respondendo com mesma resposta que dei a [redacted] Minha bem pouco tempo a população sequer considerava uma passeata como movimento legítimo de democracia. Basta lembrar que no último manifesto contra o aumento das passagens de ônibus, a posição da população era de criminalizar os estudantes. Propósito político também é construído com o tempo. Também não entendi as críticas, não só as suas, extrema aos pacifismo. Não aprendemos nada com Gandhi ?
21 de junho às 14:00 · Editado · Curtir · 1

² Colocamos as letras para que fique clara a organização dialógica na estrutura dos textos escritos, além dos números para indicar quantas vezes cada autor comentou no processo de construção da escrita colaborativa.

C **+1** como seria possível para você um movimento pacífico com 100 mil X pessoas na rua e todas elas politizadas?

Vejo muita gente criticando ao invés de levantar pontos objetivos para se protestar, melhorias na saúde, na educação e no transporte público são conceitos gerais, que pouco trazem diferenças para o que tem q mudar no dia-a-dia, acho que a manifestação foi muito mais uma demonstração de insatisfação, que uma defesa de uma causa, como ocorre nos sindicatos.

Que o roteiro foi pré-determinado, foi, é claro, mas alegar que o que houve ontem não pode ser classificado como manifestação é outra coisa. Mesmo pré-determinado, com o protesto houve fechamento de todo comércio e repartições, o que causou transtornos e prejuízos, foram fechadas quatro das principais avenidas da cidade, quem não participou, em sua maioria teve que ficar em casa (sei que em Boa Viagem e Encruzilhada a rotina não modificou tanto, mas no restante da cidade isso aconteceu).

Achei ótima a postura da PM, o que eu não queria era tomar bala de borracha e gás lacrimogêneo enquanto estava agindo pacificamente, a polícia não precisa ser tratada como inimiga, pois também é feita de pessoas, que em sua maioria, pelo menos assim acredito, são decentes.

Sou totalmente contra a violência e o vandalismo, mesmo aquele considerado "simbólico", achei errado terem jogado tinta na Universal, mesmo achando um local de alienação e exploração de pessoas, mas ninguém é obrigado a pensar como eu, cada um tem a fé que quiser, desde que não afete os direitos dos outros – aí você deve dizer: mas afeta, afinal Feliciano está lá por conta de pessoas assim – enfim, mas não é jogando tinta que ele vai sair de lá ou que as pessoas da Universal mudarão seu pensamento, e sim com discussão política e acho que ontem foi muito válido quanto a isso.

Hoje tive que pegar ônibus em uma parada sem proteção, porque haviam depredado a da frente do meu trabalho, também quebraram lá dentro, a guarita e a porta de vidro, agora me diz – quem vai pagar pra colocar a parada de volta? Quem vai se molhar até eles fazerem isso? Uma das questões mais solicitadas foi a melhoria no transporte público e quebrar paradas vai na direção oposta a isso.

Outra coisa, é claro que a maior parte das pessoas que estavam lá eram despolitizadas, de um dia para noite elas não iam ter a bagagem que você, que como mesma falou, acompanha movimentos desde criança, além de ter uma ampla bagagem educacional, mas só o fato de levar essas pessoas a rua e fazer elas falar sobre política, buscar sobre política, pode refletir de forma positiva no ano que vem, na hora de escolher o candidato.

Acho que se o movimento ficar por isso mesmo não vai dar em nada, vai ter sido só carnaval mesmo, mas também não acho que seja necessário vandalismo ou uma relação hostil com a polícia para se conseguir o que se deseja. Não quero ver gente com bala de borracha no olho, nem carro queimado, nem depredação ao patrimônio público, nem saque a lojas, sou pacifista.

21 de junho às 15:00 · Curtir · 3

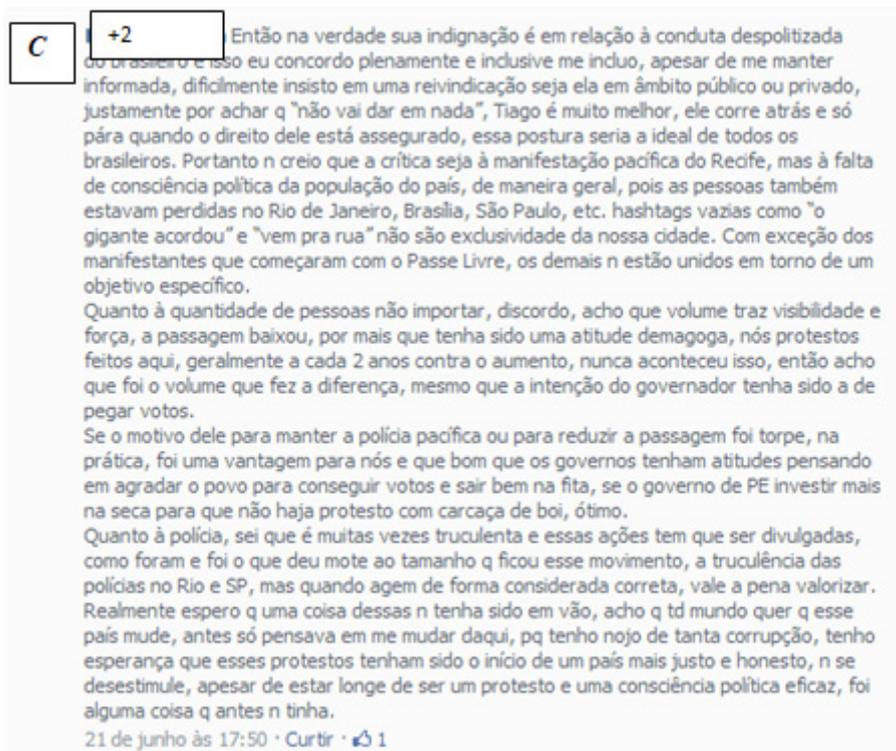
A **+2** bem, já falei isso e vou falar de novo: falar em protesto de verdade não é necessariamente falar em quebra-quebra, mas sim em postura política, em revolta, em indignação, em luta. se vc vai pra um protesto, o mínimo que se espera (ou que eu esperava, pelo menos) é que as pessoas não vão pensando que estão indo pra uma festa. nada contra festa, muito pelo contrário, só acho que cada coisa na sua hora.

Quanto a esperar que as pessoas tivessem um posicionamento diferente, ok, acho que fui utópica. mas fui. e continuo sendo. e espero que, de fato, esse seja um começo de algo MELHOR, e não apenas maior em número de pessoas, pois prefiro um grupo menor mas que saiba a que veio, do que uma população enorme nas ruas e perdida. e sabe por quê? Porque enquanto a gente anda numa rua fechada pra isso (com horário determinado pra início e fim pelo governador, assim como o roteiro da passeata) sem ideologia política e sem rumo, há grupos bem menores e mais organizados que aproveitam esse momento de descontentamento da população pra os seus próprios objetivos. e a esses grupos, eu não quero servir de massa de apoio (leiam sobre o golpe de 64, vejam q a postura do povo nas ruas não difere mto do que estamos vendo agora. isso dá, sim, muito medo).

no mais, não sou a favor da pm e nem vejo a polícia como amiga. acho que sem farda há mto que concordam com a gente. mas fardados, obedecem ordens de quem está no poder e agem indiscriminadamente - historicamente são eles o instrumento de repressão do Estado e isso não mudou. se agiram direitinho ontem, foi porque foram ordenados a agir assim pelo governador eduardo campos, que não quer ter sua imagem manchada, pois tem a ambição política que todos sabem. ano passado mesmo, que o cenário político era outro, em manifesto pacífico (pacífico sim, mas manifesto), foi essa mesma polícia de ontem que saiu batendo no povo que pedia a revogação do aumento de passagens.

Por fim, gostaria de ser otimista como vcs, [] e [] pois acho que o meu pessimismo talvez esteja me impedindo de ver alguma coisa de bela no que está acontecendo aqui. Torço, de verdade, pra que eu esteja errada em tudo e que esse seja o início de mudanças positivas e de uma tomada de consciência da população. 😊

21 de junho às 15:58 · Curtir · 3



Fonte: Site Facebook

Essa primeira prática de escrita colaborativa acreditamos que corresponde ao tipo designado de escrita colaborativa reativa, designada por Lowry *et al.* (2004), por apresentar algumas características que estão associadas a esse tipo, que são: (1) A escrita ganha movimento a partir de um *post* inicial; (2) Criatividade a partir das manifestações individuais.

Além disso, observamos alguns aspectos que reiteram esse texto como uma prática de escrita colaborativa e não apenas como textos intercalados. O primeiro diz respeito à *centração temática*³. Embora as opiniões sejam contrastantes, o tema é recorrente e os autores envolvidos estão sempre argumentando acerca da questão propulsora da postagem. Portanto, mesmo que haja uma evolução na questão inicial, com um novo entendimento do que foi proferido, como observamos no último comentário, há uma consensualidade temática que reverbera na escrita colaborativa.

Por outro lado, temos os *elementos coesivos* que além de “amarrarem” as ideias dos autores, dentro do seu próprio espaço discursivo, retomam as mensagens dos seus interlocutores citadas anteriormente para que possam dar continuidade à exposição do pensamento. Por exemplo: “quanto a esperar que as pessoas tivessem um posicionamento diferente...” “Quanto à quantidade de pessoas não importar...” “quanto a polícia...”. Ou seja, essas maneiras de retomar o assunto dão continuidade ao texto e ao mesmo tempo situam os locutores no espaço discursivo proposto inicialmente, para que as informações não sejam fragmentadas.

Para Koch (2013), existem duas maneiras de retomar as informações dadas no texto, que se fazem ou por meio de remissão, ou por meio de referências textuais. A principal diferença entre elas

³ Esse item e os demais que seguem destacados foram categorias de análises criadas pelos autores a fim de caracterizar as práticas de escrita colaborativa reativa presentes no *Facebook*.

é que enquanto a remissão se faz por meio do aspecto cognitivo as referências são retomadas textuais expressas. Nesse exemplo de escrita colaborativa, destacam-se as retomadas textuais expressas, já que cada autora retoma um assunto dito anteriormente para dar continuidade ao seu texto.

Nessa análise, gostaríamos de destacar também o *acréscimo de informações* que, ao mesmo tempo em que enriquece a discussão, traz novos elementos para que os autores desenvolvam seu raciocínio. Em especial, esse texto traz como marca a experiência pessoal como principal fonte de informação. Os usuários pouco utilizam dados para que os seus argumentos se tornem mais confiáveis. Mesmo assim, os novos dados são pano de fundo para o movimento não coordenado sugerido pelo tipo de escrita colaborativa reativa. Nesse exemplo, trata-se de uma progressão com tema constante em que, ao mesmo tempo em que há uma expansão temática, o tema é sempre constante nos textos pelos elementos coesivos que retomam informações anteriores e não permitem a dispersão dos encadeamentos textuais.

Por fim, argumentamos sobre a *organização textual* que indica nos comentários a construção de textos lógicos, cronológicos, que seguem uma ordem estrutural, com começo, meio e fim. Desse modo, não são apenas simples comentários como encontramos no *Facebook*, de apoio, incentivo ou frases feitas. Já que, sendo a escrita colaborativa reconhecida por sua prática sociocultural, mediada pelas novas tecnologias, comentários curtos e concisos não fariam aflorar a prática de relacionamento grupal marcada pela interatividade e reflexão crítica, pois seriam apenas “minitextos” cunhados em termos prontos e com frases de efeito previsíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo das linguagens em suportes digitais tornou-se cada vez mais recorrente no meio acadêmico entre pesquisadores que entendem e reconhecem a importância atribuída a esses elementos no contexto atual.

Com o *Facebook*, o que nós escrevemos e pensamos alcança uma dimensão que pode fugir ao nosso controle, pois um simples clique de compartilhamento leva o nosso texto para lugares que jamais imaginaríamos. No *Facebook*, temos a liberdade de escrever tudo o que pensamos sem o limite estabelecido como, por exemplo, no *Twitter*, pois o *Facebook* suscita uma prática cada vez mais elaborada por usuários ao esboçarem detalhadamente cada linha de raciocínio que acreditam.

É por meio dessa maneira de expressão que observamos hoje que o nosso interesse se intensificou. Ao observarmos com mais cuidado esse site de redes sociais, percebemos que temos nas mãos não só uma ferramenta de lazer, interação e comunicação com nossos amigos, mas uma ferramenta de militância, de persuasão, de luta e de debates sociais.

Ao final desta pesquisa, é possível afirmar então que o *Facebook* é um espaço que apresenta práticas de escrita colaborativa. Vimos com o exemplo e a análise realizada que os comentários desenvolvidos não são apenas textos intercalados, pelo contrário, nesse site, encontramos uma prática de escrita colaborativa que, mesmo desordenada e descoordenada com a intervenção demasiada de vários usuários, se constitui justamente pela colaboração e participação de todos.

Como vimos anteriormente, o que caracteriza a escrita colaborativa é a participação de várias pessoas para atingir os objetivos ao escrever e, mesmo que as funções sejam individuais, o grupo é a base empírica da escrita na coletividade. Assim, não importa que no *Facebook* as tarefas não sejam coordenadas e negociadas, já que é por meio da produção coletiva que a escrita se torna colaborativa.

A escrita colaborativa em sites de redes sociais não tem como função primordial a divisão de tarefas e regras para o bom andamento do grupo. O objetivo de cada internauta é mostrar o que pensa e não necessariamente construir uma escrita consensual. Não excluimos com isso a possibilidade de haver escrita colaborativa, mas em outros moldes, é o que defendemos e concluimos neste estudo. Pois, como vimos, mesmo que a reação não seja o fator primordial para definir se o que há no *Facebook* é uma escrita colaborativa reativa, compreendemos que os pontos elencados nas análises satisfazem as ideias expressas por Lowry *et al.* (2004), sendo a escrita reativa a que mais se aproxima do que pudemos observar no site.

REFERÊNCIAS

KOCH, Ingedore G. Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 10. ed., 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2013.

LAURENTIZ, Silvia. *Tags e metatags? De Ted Nelson a Tim Berners-Lee*. REVISTA PORTO ARTE: PORTO ALEGRE, v. 17, n. 28, MAIO/2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/PortoArte/article/view/18786/10964>> Acesso em 20 de maio de 2018.

LOWRY, P.; CURTIS, A.; LOWRY, M. 2004. Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. *Journal of Business Communication*, v. 41, n. 1, p. 66-99, January 2004. Disponível em: <<http://job.sagepub.com/cgi/reprint/41/1/66>> Acesso em 19 de maio de 2018.

O'REILLY, T. *What is Web 2.0?: Design patterns and business models for the next generation of software*. 2007. Disponível em: <oreillyn.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html> Acesso em 15 de maio de 2018.

PINHEIRO, Petrilson Alan. A escrita colaborativa por meio do uso de ferramentas digitais: Ressignificando a produção textual no contexto escolar. *Calidoscópio*, v. 9, n. 3, p. 226-239, set/dez 2011.

RECUERO, Raquel. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

Emmanuella Farias de Almeida Barros

É mestra em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela mesma instituição. Atuou como Formadora Regional do PNAIC, programa vinculado ao Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE). Atualmente é professora convidada dos cursos de Pós-Graduação da Autarquia de Ensino Superior de Garanhuns (AESGA). E-mail: emmanuellabarros@gmail.com

Benedito Gomes Bezerra

É doutor em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), professor adjunto da Universidade de Pernambuco (UPE) e professor assistente da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Atualmente é Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem – PPGCL (UNICAP) e professor do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS (UPE). E-mail: beneditobezerra@gmail.com

Enviado em 30/01/2018.

Aceito em 20/02/2018.

COMPREENSÃO E RETENÇÃO DE INFORMAÇÕES NA LEITURA DE TEXTOS EM MEIO IMPRESSO E DIGITAL

COMPREHENSION AND RECALL OF INFORMATION IN PRINT AND DIGITAL READING

Vlândia Maria Cabral Borges
Keyla Maria Frota Lemos
UFC

Resumo: Este estudo, de caráter quantitativo, buscou avaliar a compreensão e retenção de conteúdo lido em diferentes meios (impresso, computador de mesa, *tablet* e celular) de textos acadêmicos e jornalísticos. A pesquisa foi realizada com a participação de 37 alunos do Curso de Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Inglesa da Universidade Federal do Ceará. Os resultados encontrados nesta pesquisa corroboram a concepção de que não há diferenças significativas entre a leitura no meio impresso ou no meio digital. Também não verificamos melhor desempenho nos testes de compreensão aliados a nenhum dos quatro meios utilizados (texto impresso, computador de mesa, *tablet* ou celular). Concluímos que não há evidências para receios em relação ao uso das tecnologias digitais para o ensino e aprendizado de línguas.

Palavras-chave: leitura digital, compreensão, retenção.

Abstract: *This quantitative study aimed at evaluating comprehension and recall of content read on different media (print text, desktop, tablet, and smartphone), of academic and journalistic texts. 37 undergraduate students from the Letras com Habilitação em Língua Inglesa Program of the Universidade Federal do Ceará took part on the research. Main findings corroborate the assumption that there are no significant differences between reading print or digital texts. There was also no indication that the media (print text, desktop, tablet, and smartphone) had positive influence on the results of comprehension and retention tests. We conclude that there is no evidence to support concerns in utilizing digital technologies for the teaching and learning of languages.*

Keywords: *digital reading, comprehension, retention.*

1. INTRODUÇÃO

Com a tomada da vida moderna pelas tecnologias de informação, mais e mais pesquisas tem procurado entender as mudanças que essas tecnologias trazem para o nosso cotidiano. Mas ainda existe uma lacuna no que se refere a estudos sobre a influência do dispositivo utilizado no processamento

da leitura. É preciso investigar o impacto da leitura em mídias digitais para a compreensão e retenção do que se lê. Diante das grandes expectativas geradas pelo potencial das novas tecnologias para o ensino, precisamos entender como a leitura é processada para que possamos entender a natureza desse sistema. (COLTHEART, 2013, p. 24).

Muitos esforços têm sido empreendidos para delinear o aluno do novo milênio, seus hábitos e comportamento ao lidar com as tecnologias digitais. Entretanto, essas pesquisas se restringem a analisar o uso de tecnologias de uma forma geral, não o processamento de textos em mídias digitais, estudando níveis de compreensão, retenção e custo processual. Através desta pesquisa, que foi realizada como estudo piloto da nossa pesquisa de doutorado, com o intuito de testar nossos instrumentos de coletas de dados, analisamos como leitores interagem com o texto no meio impresso e em mídias digitais diferentes, tais como computador, *tablet* e celular.

Por meio da compreensão do processamento de textos em diferentes mídias, seremos capazes de instruir nossos alunos acerca do uso das tecnologias digitais para o aprendizado. Para isso, é necessário entender como ocorre a compreensão textual, o processamento do texto e o uso de estratégias durante a leitura nas mídias digitais. Na pesquisa que apresentamos neste artigo, nosso foco foi a compreensão e a retenção das informações lidas em textos jornalísticos e acadêmicos por alunos do Curso de Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Inglesa da Universidade Federal do Ceará.

2. A LEITURA EM DISPOSITIVOS DIGITAIS

O entusiasmo que surgiu em meios acadêmicos a respeito das novas tecnologias vem se mostrando cada vez mais justificado. Não apenas as formas de interação e socialização humana sofreram grandes modificações, mas também o ensino de línguas, especialmente as estrangeiras, encontrou nelas inúmeros recursos e oportunidades de usos autênticos da língua dentro e fora da sala de aula (JONES, 2017, p. 286). A leitura mediada por dispositivos móveis tira a exclusividade da sala de aula e da biblioteca para exercício dessa atividade. Grande parte dos jovens que participaram desta pesquisa lê principalmente no seu aparelho celular onde estiver, seja na fila do banco ou no sofá da casa da tia. A mobilidade e facilidade de acesso dos textos digitais conquistaram a preferência do aluno do terceiro milênio.

Embora as telas sejam quase unanimidade entre os jovens, muitos pesquisadores argumentam que o ambiente digital não é apropriado para a leitura intensiva, voltada para o estudo (BARON, 2015; FREUND *et al*, 2016; STOOP *et al*, 2013; CARR, 2010). Para Baron (2015), dispositivos como celular e *tablet* oferecem distrações que quebram o fluxo da leitura e prejudicam a compreensão. Carr (2010) acredita que o volume de informações presentes na leitura na tela (propagandas, vídeos, links) pode causar uma sobrecarga na memória de trabalho, comprometendo a formação de conexões entre as diversas partes do texto e, conseqüentemente, prejudicando a formação da macroestrutura (KINTSCH, 1998). Também é discutido que a leitura no papel auxilia a memória, devido aos marcadores espaço-temporais existentes. Simplesmente rolar a página (ao invés de tocar a folha e passar para a

página seguinte), tornaria a recordação das informações no texto mais difícil (MYRBERG; WIBERG, 2015)

Em contrapartida, também são numerosos os estudos que advogam a favor da leitura em ambientes digitais (ZENG *et al.*, 2016; SALMERÓN; GARCÍA, 2011; VOROS, 2011; BEZDAN *et al.*, 2013; KLOIS *et al.*, 2013; KORAT; SHAMIR, 2012; CHEN *et al.*, 2014; AYDEMIR, 2013; JAN *et al.*, 2016; SULLIVAN E PUNTAMBEKAR, 2015; FESEL *et al.*, 2015; JIN, 2013; SCHNEPS, 2013; IHMEIDEH, 2014; SHANG, 2016; MCCLANAHAN, 2012; HALL *et al.*, 2015).

A questão que achamos pertinente ser discutida, em face do que foi exposto, não é mais se os alunos devem ou não ler em dispositivos digitais – pois eles o fazem, quer o professor queira ou não, mas como podemos ajudar o aluno a tirar o máximo proveito dessa leitura, utilizando as estratégias apropriadas para o texto e a mídia utilizados. É essencial entendermos as demandas cognitivas e os efeitos na aprendizagem da leitura em telas menores, como as de celulares e *tablets*, para que possamos, efetivamente, instruir nossos alunos a utilizar a tecnologia para o aprendizado; os alunos precisam ter “as ferramentas corretas para esse trabalho” (WARSCHAUER, 2011, p.IX).

3. METODOLOGIA

Com o intuito de testar os procedimentos e instrumentos da nossa pesquisa de doutorado, conduzimos, nos meses de agosto a novembro de 2017, um estudo piloto. A seguir, descrevemos a metodologia, perfil dos participantes, procedimentos utilizados e os resultados encontrados.

3.1 PARTICIPANTES

Participaram do estudo piloto 37 alunos matriculados na disciplina Compreensão e Análise de Textos em Língua Inglesa do Curso de Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Inglesa¹. O número de participantes que contribuíram em cada um dos 8 momentos da coleta variou, visto que dependíamos da frequência dos alunos às aulas.

Para que pudéssemos conhecer melhor o perfil dos alunos matriculados, seus hábitos de leitura e de uso dos dispositivos digitais, pedimos que eles respondessem a um questionário de sondagem. As questões versavam acerca dos seus hábitos e preferências de leitura.

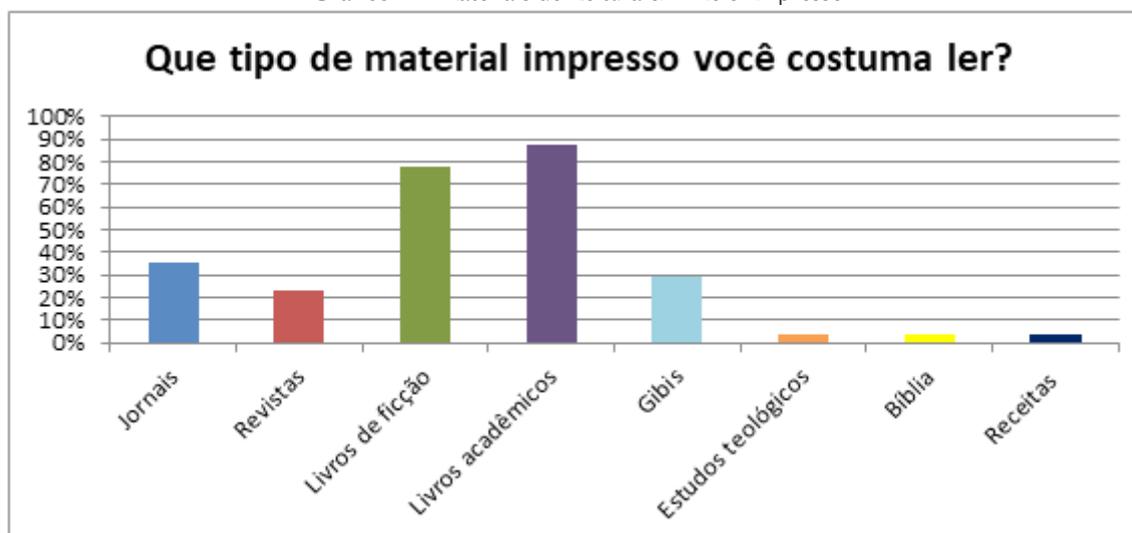
Os participantes da pesquisa eram, em sua maioria, jovens com idade entre 21 e 30 anos. Todos os participantes afirmaram não apenas ter acesso à internet, mas também que a utilizam para ler textos *online*. Todos os participantes afirmaram ter acesso à internet em casa. 32% também têm acesso no trabalho; 19% usam a internet na universidade e 23% utilizam a internet móvel em seus dispositivos (3G e 4G).

94% dos participantes afirmaram ler todos os dias. Dentre os textos que os participantes afirmam ler no meio impresso estão principalmente livros acadêmicos e de ficção. 6% disseram nunca sentir dificuldades na leitura de textos em língua inglesa. 68% afirmaram raramente sentir dificuldades,

¹ Disciplina ofertada no 5º período do curso, com duração total de nove períodos, na qual esta pesquisadora cumpriu a disciplina de “Estágio em Docência”.

e 26% sentem dificuldades frequentemente.

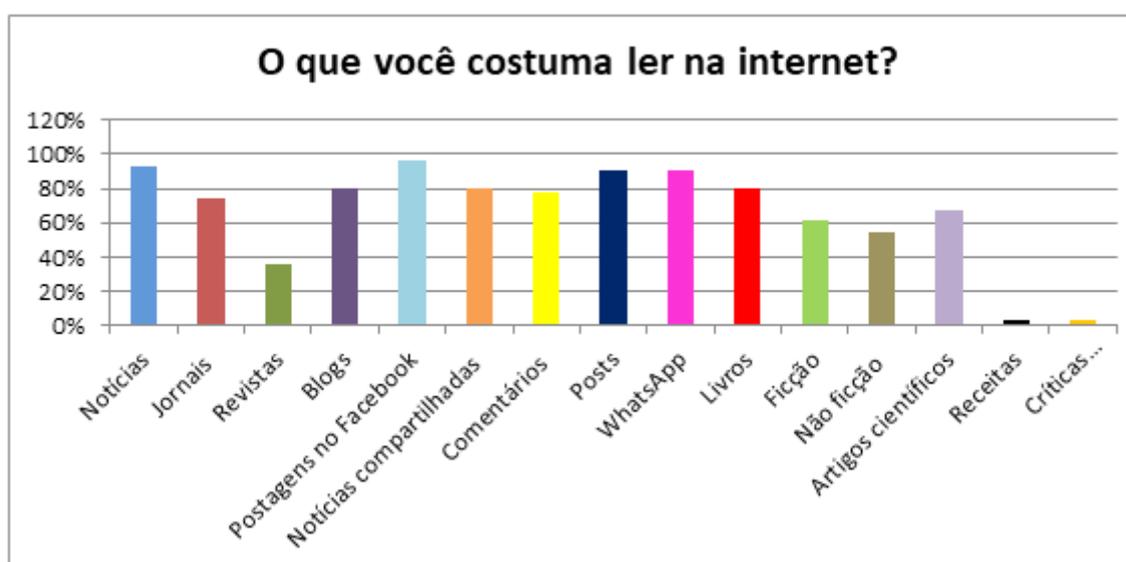
Gráfico 1 – Materiais de Leitura em Meio Impresso



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Dentre os hábitos de leitura na internet, 77% dos participantes assinalaram que passam mais de seis horas semanais navegando na rede. 13% passam entre quatro e seis horas na internet e 10% passam entre uma e duas horas. As leituras realizadas em meio digital, segundo os informantes, variam de leituras de mensagens e postagens em redes sociais à leitura de artigos científicos, conforme detalhado no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Materiais de Leitura em Meio Digital

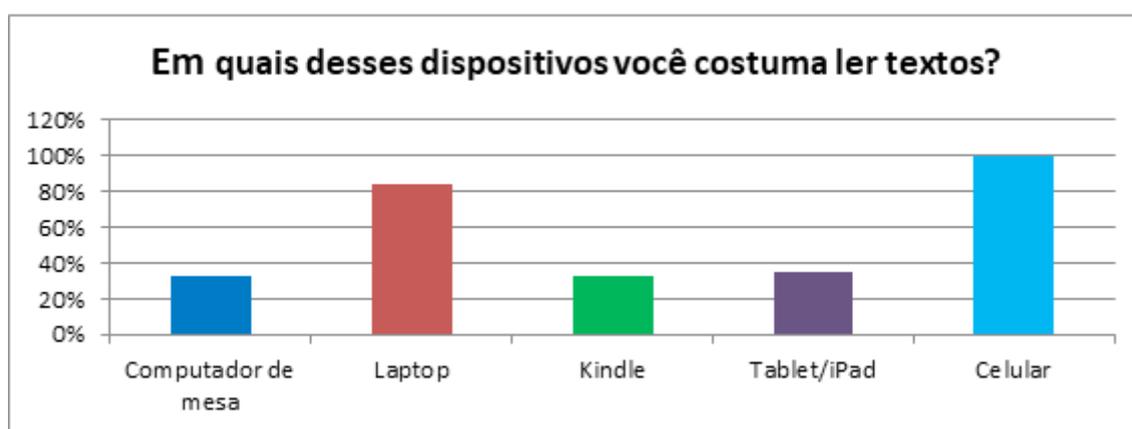


Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em relação às suas percepções sobre a leitura em material impresso e na internet, 87% dos participantes afirmaram que o dispositivo influencia na escolha do material de leitura, mas por motivos diversos. 9,6 dos participantes afirmaram preferir ler notícias online, pois a internet permite a

atualização mais frequente do conteúdo. 42% preferem ler textos mais longos, como livros e artigos acadêmicos, no meio impresso. Os motivos citados pelos alunos incluem o cansaço que a leitura na tela proporciona, o hábito de fazer anotações e destacar partes do texto (embora um participante reconheça existir a possibilidade de fazer anotações em meio digital) e a dificuldade de concentração devido às distrações que os dispositivos digitais oferecem. Para a maioria, o tamanho do texto determina a escolha do meio. Apenas um participante menciona o conteúdo do texto para a escolha, referindo-se à leitura impressa como mais apropriada para textos “formais”.

Ainda, 13% disseram não se importar com o dispositivo utilizado para a leitura, por motivos diversos: 3,2% por acreditar que o importante é ter acesso à leitura, independentemente do meio a ser utilizado; 3,2% por achar a leitura cansativa em qualquer meio; 3,2% por acreditar que apenas o interesse pelo conteúdo é relevante.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Acerca dos dispositivos usados para leitura no meio digital, 23% dos participantes mencionaram o tamanho da tela como critério para a escolha do material de leitura. A leitura de textos mais longos é feita, preferencialmente, no tablet, Kindle ou computador. 6,4% dos participantes afirmaram que a leitura no Kindle ou tablet é preferível à leitura no computador, pois a tela maior torna a leitura mais cansativa e 3,2% acreditam haver mais distrações na leitura com o computador.

3.2 PROCEDIMENTOS

Este estudo, de caráter quantitativo, buscou avaliar a compreensão e retenção de conteúdo lido em diferentes meios, a saber, impresso, computador, *tablet* e celular. A pesquisa foi realizada em oito momentos, designados aqui como ‘Tarefas’, em quatro semanas não consecutivas, pois, como a coleta dos dados foi realizada no período das aulas, com os alunos da turma de Compreensão e Análise de Textos em Língua Inglesa, buscamos textos e atividades que pudessem integrar ao conteúdo visto na disciplina. Além disso, também os feriados e demais atividades acadêmicas (Semana de Humanidades e Encontros Universitários, por exemplo) impuseram restrições, pois precisávamos sempre aplicar as tarefas em pares na mesma semana (Tarefas 1 e 2; Tarefas 3 e 4; Tarefas 5 e 6; e Tarefas 7 e 8), às terças (Tarefas ímpares) e quintas (Tarefas pares).

Em cada semana de aplicação das tarefas, às terças, os alunos leram o texto durante vinte minutos e, em seguida, responderam a um teste de compreensão com questões de múltipla escolha por até quinze minutos. Adotamos na elaboração dos testes para avaliação da compreensão dos textos, o modelo de Construção-Integração de Kintsch (1998). O modelo considera diversos níveis de compreensão, literal (micro e macroestrutura) e inferencial (modelo situacional).

Às quintas, sempre na mesma semana de aplicação das tarefas ímpares, eram realizadas as tarefas pares (2, 4, 6 e 8), onde pedíamos aos alunos que escrevessem tudo o que se lembravam do texto lido na terça anterior. Essa tarefa durava cerca de vinte minutos. Para as tarefas pares, os alunos receberam uma folha de papel para escrever o que recordavam do texto e indicavam seu nome e em qual meio leram o texto.

Para a realização das tarefas ímpares os alunos foram divididos em dois grupos, de acordo com o meio em que leriam os textos, de acordo com o Quadro 1.

Quadro 1 – Design Metodológico do Estudo Piloto

Tarefa/Grupo	A	B	C	D
1	Impresso	Computador		
3	Computador	Impresso		
5			<i>Tablet</i>	Celular
7			Celular	<i>Tablet</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Os alunos realizaram as tarefas sempre em mídias diferentes; aqueles que utilizaram o meio impresso na Tarefa 1, usaram o computador na Tarefa 3; os que leram no *tablet* na Tarefa 5, utilizaram o celular na Tarefa 7, e vice-versa. Entretanto, o número de participantes nos grupos durante a realização das tarefas variou, pois, como foi explicado, dependíamos da frequência dos alunos às aulas. Pensamos que a diferença no número de participantes nas diversas tarefas não prejudicou nossos resultados, visto que nosso objetivo foi testar os procedimentos e instrumentos de coleta de dados e não os participantes.

Os resultados das tarefas ímpares foram analisados de acordo com o número de acertos nas questões dos testes, a fim de comparar o desempenho dos participantes que leram os textos em diferentes mídias. Os resultados das tarefas pares foram analisados de acordo com as chaves de correção, sendo analisados a partir dos conteúdos principais presentes nos tópicos de cada parágrafo e também das palavras-chave utilizadas nos textos.

A seguir, descrevemos as tarefas ao mesmo tempo em que apresentamos os resultados obtidos em cada uma delas.

4. ANÁLISE

4.1 TAREFA 1 (LEITURA DO TEXTO ACADÊMICO 1)

Trinta e três alunos participaram da Tarefa 1, que consistiu na leitura do texto “Language as discourse” (KUMARAVADIVELU, 2006), seguida da resolução de um teste de compreensão com

cinco questões de múltipla escolha. Os alunos foram divididos em dois grupos. O primeiro grupo (Grupo A), com dezessete alunos, e o segundo, Grupo B, com dezesseis alunos. Os alunos do Grupo A permaneceram na sala e leram o texto no meio impresso. Já os alunos do Grupo B foram conduzidos ao laboratório, onde leram o texto em PDF² na tela de computadores de mesa.

Os dois grupos tiveram 20 minutos para ler o texto e quinze minutos para responder o teste. A seguir, apresentamos os resultados obtidos na Tarefa 1.

Tabela 1 – Porcentagem de acertos por questão na Tarefa 1

GRUPO	QUESTÕES					Total
	1º	2º	3º	4º	5º	
Grupo A (texto impresso)	23,5%	47%	82,3%	47%	76,4%	55,2%
Grupo B (computador)	37,5%	56,2%	68,7%	25%	87,5%	55%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Ambos os grupos acertaram 55% do total de questões do texto, variando apenas no número de acertos por questão.

4.2 TAREFA 2 (TESTE DE RETENÇÃO DO TEXTO ACADÊMICO 1)

Dois dias após lerem o texto “Language as Discourse” (KUMARAVADIVELU, 2006), foi pedido aos alunos que escrevessem o que lembravam do texto. Para avaliarmos o desempenho dos participantes, utilizamos uma chave de leitura, destacando os tópicos de cada um dos parágrafos do texto e as palavras-chave utilizadas nele. Cada tópico e palavra-chave foram contados como um escore, totalizando 17 escores. Vejamos os resultados dessa tarefa.

Tabela 2 – Número de escores por participante/grupo na Tarefa 2

Participante	Grupo A	Grupo B
1	10	5
2	2	9
3	5	6
4	5	1
5	5	4
6	8	8
7	3	3
8	4	6
9	5	4
10	3	7
11	10	7
12	1	5
13	2	3
14	11	5

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

² Portable Document Format (Documento em Formato Portátil).

Os participantes do Grupo A (14 alunos) leram o texto no meio impresso e os participantes do Grupo B (14 alunos) leram o texto no computador. Os dois grupos tiveram resultados aproximados, recordando menos de 50% dos tópicos e palavras-chave do texto. O Grupo A (Texto impresso) atingiu 31% de acertos e o Grupo B (computador), 30,6%.

Talvez o baixo desempenho dos participantes nesta primeira tarefa de retenção se deva ao fato de eles não terem sido informados de que teriam que recordar as informações para um teste posterior. Sabemos que os objetivos de leitura influenciam nossa maneira de ler um texto, as estratégias que utilizamos e a atenção que dispensamos à leitura (ELIAS; KOCH, 2008, p. 19).

4.3 TAREFA 3 (LEITURA DO TEXTO ACADÊMICO 2)

Vinte e cinco alunos participaram da Tarefa 3, que consistiu na leitura do texto “Reading to learn” (BURT *et al*, 2003), seguida da resolução de um teste de compreensão com seis questões de múltipla escolha. Os procedimentos para a Tarefa 3 foram os mesmos seguidos na Tarefa 1, sendo destinados vinte minutos para a leitura do texto e quinze minutos para a resolução do teste.

Para que pudéssemos garantir que os resultados dos testes refletissem a influência do tipo de texto e do meio, e não de alunos em particular, foi feito um revezamento, de forma que os alunos que haviam lido o texto da Tarefa 1 (Grupo B) no computador leriam o texto da Tarefa 3 no meio impresso e os alunos que realizaram a Tarefa 1 no meio impresso (Grupo A) leriam o texto no computador na Tarefa 3. Os resultados da Tarefa 3 estão apresentados na Tabela 3.

Tabela 3 – Porcentagem de acertos por questão na Tarefa 3

GRUPO	QUESTÕES						Total
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	
Grupo A (computador)	100%	44,4%	33,3%	77,7%	22,2%	88,8%	61,1%
Grupo B (texto impresso)	100%	18,7%	12,5%	75%	25%	75%	51%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Infelizmente, visto que dependíamos da presença dos alunos, a maior parte dos ausentes nesta aula pertencia ao grupo que lera o texto anterior no meio impresso. Por esta razão, dezesseis alunos leram o texto da Tarefa 3 no meio impresso e apenas nove no computador. Entretanto, acreditamos que o desequilíbrio do número de participantes em cada grupo não afetou nossos resultados, visto que nosso intuito foi testar os instrumentos de coleta dos dados da pesquisa.

Não houve grande diferença entre o resultado total dos dois grupos. Os alunos que leram no computador acertaram 61,1% das questões, enquanto os que leram o texto impresso acertaram 51%.

4.4 TAREFA 4 (TESTE DE RETENÇÃO DO TEXTO ACADÊMICO 2)

Dois dias após lerem o texto “Reading to Learn” (BURT *et al*, 2003), foi pedido aos alunos

que escrevessem o que lembravam do texto. Para avaliarmos o desempenho dos participantes, utilizamos uma chave de leitura, destacando os tópicos de cada um dos parágrafos do texto e as palavras-chave utilizadas nele. Cada tópico e palavra-chave foram contados como um escore, totalizando 14 escores. Os resultados são apresentados na Tabela 4.

Tabela 4 – Número de escores por participante/grupo na Tarefa 4

Participante	Grupo A	Grupo B
1	9	10
2	9	9
3	10	6
4	3	8
5	4	5
6	5	4
7	9	4
8	10	2
9		7
10		2
11		2
12		6
13		7
14		12
15		4
16		10

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Oito dos alunos que leram o texto no computador (Grupo A) e os 16 alunos que leram no meio impresso (Grupo B) participaram desta tarefa. O Grupo A atingiu uma média de 52,6% de acertos, enquanto o Grupo B acertou em média 43,7% do teste.

É possível que o melhor resultado alcançado neste teste se deva ao tema do texto, que, sendo familiar aos alunos por se tratar do tema também da disciplina – leitura – pode ter contribuído para o melhor desempenho neste segundo teste de retenção. Os alunos também estariam conscientes da realização desta segunda tarefa referente à leitura do texto, visto que já haviam passado pelo processo na Tarefa 2.

4.5 TAREFA 5 (LEITURA DO TEXTO JORNALÍSTICO 1)

Para a realização das tarefas 5 e 7, os participantes leram os textos em dispositivos digitais móveis – *tablet* e celular. Oito aparelhos, tipo *tablet*, com o sistema operacional *Android* foram disponibilizados pela pesquisadora para os alunos que não possuíam seu próprio dispositivo. Treze alunos leram o texto “Catalan referendum: preliminary results show 90% in favour of independence” (BURGEN, 2017) no *tablet* e dezoito alunos leram nos seus próprios aparelhos celulares. Uma rede Wi-Fi foi instalada na sala para que os alunos pudessem ler os textos online, permitindo que acessassem os

links do texto e os vídeos.

Os alunos do Grupo C realizaram a leitura no *tablet*, e os alunos do Grupo D leram o texto na tela do celular. Após a leitura, os alunos responderam ao teste de compreensão com seis questões de múltipla escolha. Vejamos os resultados desse teste na Tabela 5.

Tabela 5 – Porcentagem de acertos por questão na Tarefa 5

GRUPO	QUESTÕES						Total
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	
Grupo C (Tablet)	41,6%	92,3%	33,3%	100%	46,1%	76,9%	64,1%
Grupo D (Celular)	47,3%	100%	15,7%	100%	44,4%	77,7%	64,8%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os dois grupos obtiveram resultados semelhantes entre si (como pode ser observado na Tabela 5). Percebemos também que esses resultados foram melhores que os resultados dos testes anteriores, onde os textos, dois capítulos de livros acadêmicos, foram lidos em meio impresso e no computador.

4.6 TAREFA 6 (TESTE DE RETENÇÃO DO TEXTO JORNALÍSTICO 1)

Assim como nas tarefas anteriores, foi pedido aos alunos que escrevessem aquilo que recordavam da notícia lida. Treze alunos do Grupo C (aqueles que leram a notícia no *tablet*) e quatorze alunos do Grupo D (aqueles que leram a notícia no celular) participaram da Tarefa 6.

O conteúdo do texto foi avaliado e dividido em tópicos, um para cada parágrafo, além do *lead* (espécie de “subtítulo” da notícia). Também foram considerados os conteúdos das duas imagens do texto e cinco palavras-chave, totalizando 32 escores. Os participantes do Grupo C foram capazes de recordar 37% do conteúdo do texto lido. O Grupo D recordou 32,5% das informações no texto.

Tabela 6 – Número de escores por participante/grupo na Tarefa 6

Participante	Grupo C	Grupo D
1	7	11
2	9	17
3	11	14
4	8	10
5	15	11
6	13	7
7	12	10
8	12	11
9	18	15
10	11	11
11	12	8
12	13	5
13	13	8
14		8

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Apesar de o resultado geral ter sido inferior ao da Tarefa 4, vinte e três dos vinte e sete participantes foram capazes de lembrar as cinco palavras-chave do texto. Três recordaram quatro palavras-chave e um recordou apenas três. Os alunos foram capazes de lembrar e resumir o assunto principal do texto de forma mais eficiente que nas tarefas anteriores.

4.7 TAREFA 7 (LEITURA DO TEXTO JORNALÍSTICO 2)

Vinte e oito alunos participaram da Tarefa 7, que consistiu na leitura do texto “How a New Tax Plan Could Affect Those With Student Debt” (BERNARD; RUSSELL, 2017), seguida da resolução de um teste com cinco questões de múltipla escolha. Novamente, realizamos um revezamento, os participantes que haviam lido o texto anterior no *tablet* (Grupo C), fizeram a leitura no celular, e os que leram no celular (Grupo D) o fizeram no *tablet*. Na tabela 7 encontram-se apresentados os resultados da Tarefa 7.

Tabela 7 – Porcentagem de acertos por questão na tarefa 7

GRUPO	QUESTÕES					Total
	1º	2º	3º	4º	5º	
Grupo C (Celular)	28,5%	57,1%	100%	64,2%	78,5%	65,7%
Grupo D (Tablet)	35,7%	64,2%	78,5%	71,4%	92,8%	68,5%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O desempenho dos alunos nesta tarefa de compreensão foi superior ao das tarefas anteriores. Apenas a primeira questão, que envolveu não apenas a compreensão da informação explícita no texto, mas também a compreensão da intenção dos autores, apresentou resultados mais baixos.

4.8 TAREFA 8 (TESTE DE RETENÇÃO DO TEXTO JORNALÍSTICO 2)

Vinte alunos participaram da Tarefa 8. Para avaliarmos os textos que eles produziram, o conteúdo do texto lido na aula anterior foi dividido em tópicos, um para cada parágrafo. Também foram considerados os conteúdos das quatro imagens, dos quatro quadros do texto e cinco palavras-chave, totalizando 29 escores.

Tabela 8 – Número de escores por participante/grupo na tarefa 8

Participante	Grupo C	Grupo D
1	12	15
2	9	9
3	7	16
4	11	13
5	12	10
6	7	13
7	9	11
8	12	12
9	7	5
10		5
11		7

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na última tarefa, assim como na Tarefa 6, os participantes foram capazes de lembrar da ideia principal do texto, além de a maior parte deles terem também recordado todas as palavras-chave. Os nove alunos do Grupo C, que fizeram a leitura do texto no celular, recordaram 33% dos tópicos. Os onze participantes do Grupo D, que leram o texto no *tablet*, recordaram 36% dos tópicos.

4.9 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DAS TAREFAS DO ESTUDO PILOTO

Dentre os testes de compreensão, os alunos acertaram mais questões nas Tarefas 5 (64,1% na leitura no *tablet* e 64,8% na leitura no celular) e 7 (68,5% na leitura no *tablet* e 65,7% na leitura no celular) do que nas tarefas 1 (55,2% na leitura do texto impresso e 55% na leitura no computador) e 3 (51% na leitura do texto impresso e 61,1% na leitura no computador), ou seja, tiveram melhor desempenho com os textos jornalísticos do que na leitura dos textos acadêmicos. Eles também foram capazes de recordar os temas centrais dos textos jornalísticos, Tarefas 6 (37% na leitura no *tablet* e 32,5% na leitura no celular) e 8 (36% na leitura no *tablet* e 33% na leitura no celular) de forma mais eficiente que na leitura dos textos acadêmicos, Tarefas 2 (31% na leitura do texto impresso e 30,6% na leitura no computador) e 4 (43,7% na leitura do texto impresso e 52,6% na leitura no computador).

Nos testes de retenção, de forma geral, os alunos tiveram melhor desempenho com os textos acadêmicos (tarefas 2 e 4); eles foram capazes de recordar os nomes dos teóricos mencionados, mas relembrou menos as palavras-chave dos textos. Já nos testes de retenção dos textos jornalísticos (tarefas 6 e 8), os alunos foram capazes de lembrar o assunto principal do texto e as palavras-chave, embora não recordassem tanto os detalhes ou os nomes dos envolvidos.

Esses resultados podem sinalizar que, de fato, a leitura nos dispositivos digitais se baseia na estratégia de *skimming*, na qual os leitores não se prendem a detalhes, mas buscam primordialmente a ideia central do texto. Quanto aos meios de leitura utilizados, os resultados não nos levam a crer que o meio (texto impresso, computador de mesa, *tablet*, celular) influenciou mais os resultados do que o tipo de texto ou o grupo de alunos que desempenhou cada tarefa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados encontrados nesta pesquisa corroboram a concepção de que não há diferenças significativas entre a leitura no meio impresso ou no meio digital. Também não verificamos melhor desempenho nos testes de compreensão aliados a nenhum dos quatro meios utilizados (texto impresso, computador de mesa, *tablet* ou celular). Entretanto, percebemos melhor desempenho dos alunos nos testes relacionados às tarefas de leitura dos textos jornalísticos do que dos textos acadêmicos. Porém, mais investigações precisam ser conduzidas para que possamos concordar com Baron (2015) acerca da inadequação das mídias digitais para promoção da aprendizagem na leitura de textos acadêmicos, visto que esses textos foram lidos nesta pesquisa apenas no meio impresso e no computador de mesa, mas não nos dispositivos móveis.

Acreditamos que as mídias digitais oferecem oportunidades ímpares de exposição a materiais autênticos de aprendizagem para estudantes de línguas estrangeiras. Esse potencial deve ser explorado por professores e alunos, de forma a maximizar o aprendizado de línguas. Para que isso aconteça, é necessário um olhar para além dos pré-conceitos, um olhar científico de pesquisadores e professores em vista de proporcionar aos aprendizes experiências de interação com esses meios, já tão presentes em seu cotidiano, resignificando-os e tornando-os aliados, valiosos instrumentos não apenas de comunicação, socialização e inclusão, como também de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AYDEMIR et al. The Effect of Reading from Screen on the 5th Grade Elementary Students' Level of Reading Comprehension on Informative and Narrative Type of Texts. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 2013, Vol.13, N.4, p.2272-2276.

BARON, Naomi S. *Words on screen: the fate of reading in a digital world*. New York: Oxford University Press, 2015.

BERNARD, Tara S.; RUSSELL, Karl. How a New Tax Plan Could Affect Those With Student Debt. *The New York Times*. 11 de novembro de 2017. Disponível em: <https://www.nytimes.com/interactive/2017/11/11/your-money/tax-student-debt.html>. Acesso em: novembro de 2017.

BEZDAN et al. The influence of node sequence and extraneous load induced by graphical overviews on hypertext learning. *Computers in Human Behavior*, May 2013, Vol.29, N.3, p.870-880.

BURGEN, Stephen; JONES, Sam. Catalan referendum: preliminary results show 90% in favour of independence. *The Guardian*. 02 de outubro de 2017. Disponível em: <https://www.theguardian.com/world/2017/oct/01/dozens-injured-as-riot-police-storm-catalan-ref-polling-stations>. Acesso em: outubro de 2017.

BURT, M.; PEYTON, J. K.; ADAMS, R. Reading to learn. In: BURT, M.; PEYTON, J. K.; ADAMS, R. *Reading and adult English language learners: A review of the research*. Washington, DC: Center for Applied

Linguistics. 2003, p. 33-36.

CARR, Nicholas. *The Shallows. What the Internet Is Doing to Our Brains*. New York, London: W.W. Norton & Company, 2010.

CHEN et al. Facilitating English-language reading performance by a digital reading annotation system with self-regulated learning mechanisms. *Educational Technology e Society*, Jan, 2014, Vol.17, N.1, p. 102.

COBB, Thomas. Reading and Technology: What's New and What's Old about Reading in Hyperlinked Multimedia Environments? In: HINKEL, Eli (Ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Volume III. New York: Routledge, 2017, p. 312-327.

COLTHEART, Max. Modelando a leitura: a abordagem da dupla rota. In: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles (orgs). *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 24-41.

FESEL et al. Quality of children's knowledge representations in digital text comprehension: Evidence from pathfinder networks. *Computers in Human Behavior*, Jul/2015, Vol.48, p.135-146.

FREUND, Luanne; KOPAK, Rick; O'BRIEN, Heather. The effects of textual environment on reading comprehension: Implications for searching as learning. *Journal of Information Science* Vol 42, n. 1, 2016, pp. 79 – 93. Disponível em: <http://journals.sagepub.com.ez11.periodicos.capes.gov.br/doi/abs/10.1177/0165551515614472#articleCitationDownloadContainer>. Acesso em: julho de 2017.

HALL et al. Addressing Learning Disabilities With UDL and Technology. *Learning Disability Quarterly*, 2015, Vol.38, N.2, pp.72-83.

IHMEIDEH, Fathi M. The effect of electronic books on enhancing emergent literacy skills of pre-school children. *Computers and Education*, Out/2014, Vol.79, p.40-48.

JONES, Rodney H. Digital Literacies. In: HINKEL, Eli (Ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Volume III. New York: Routledge, 2017, p. 286-298.

JAN et al. Enhancement of digital reading performance by using a novel web-based collaborative reading annotation system with two quality annotation filtering mechanisms. *International Journal of Human - Computer Studies*, Fev/ 2016, Vol.86, p.81-93.

JIN, Sung-Hee. Visual design guidelines for improving learning from dynamic and interactive digital text. *Computers and Education*, Abril/2013, Vol.63, p.248(11).

KINTSCH, W. *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

KLOIS et al. How hypertext fosters children's knowledge acquisition: The roles of text structure and graphical overview. *Computers in Human Behavior*, Set/2013, Vol.29, N.5, p.2047-2057.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KORAT, Ofra ; SHAMIR, Adina. Direct and Indirect Teaching: Using e-Books for Supporting Vo-

cabulary, Word Reading, and Story Comprehension for Young Children. *Journal of Educational Computing Research*, 2012, Vol.46, N.2, p.135-152.

KUMARAVADIVELU, B. Language as discourse. In: KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006, p.07-11.

MCCLANAHAN et al. A Breakthrough for Josh: How Use of an iPad Facilitated Reading Improvement. *TechTrends*, 2012, Vol.56, N.3, p.20-28.

MYRBERG, Caroline; WIBERG, Nina. Screen vs. paper: what is the difference for reading and learning? *Insights*, Jul 2015, Vol.28(2), p.49-54.

SALMERÓN, Ladislao; GARCÍA, Victoria. Reading skills and children's navigation strategies in hypertext. *Computers in Human Behavior*, 2011, Vol.27, N.3, p.1143-1151.

SCHNEPS et al. E-Readers Are More Effective than Paper for Some with Dyslexia. *PLoS One*, Set/2013, Vol.8(9), p.e75634.

SHANG, Hui-Fang. Online metacognitive strategies, hypermedia annotations, and motivation on hypertext comprehension. *Educational Technology e Society*, 2016, Vol.19, N.3, p.321(14).

STOOP, Judith; KREUTZER, Paulien; KIRCZ, Joost. Reading and learning from screens versus print: a study in changing habits: Part 1 – reading long information rich texts. *New Library World*, Vol. 114 Issue: 7/8, 2013, p.284-300. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/NLW-01-2013-0012>. Acesso em março de 2018.

SULLIVAN, Sarah H; PUNTAMBEKAR, Sadhana. Learning with digital texts: Exploring the impact of prior domain knowledge and reading comprehension ability on navigation and learning outcomes. *Computers in Human Behavior*, Set/2015, Vol.50, p.299-313.

WARSCHAUER, M. *Learning in the cloud: How (and why) to transform schools with technology*. New York: Teachers College Press, 2011.

VÖRÖS et al, Effect of high-level content organizers on hypertext learning. *Computers in Human Behavior*, 2011, Vol.27, N.5, p.2047-2055.

ZENG et al. The Influence of E-book Format and Reading Device on Users' Reading Experience: A Case Study of Graduate Students. *Publishing Research Quarterly*, Dec 2016, Vol.32, N.4, p. 319-330.

Vlândia Maria Cabral Borges

Ph.D. em Educação pela Universidade de Rhode Island, EUA (2006). É professora adjunta do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal do Ceará desde 1994, Diretora do Centro de Humanidades da UFC, pelo quadriênio 2015-2019, e coordena o Programa Inglês sem Fronteiras no âmbito da UFC. Pesquisa e orienta pesquisas nas áreas de: processamento textual; metodologia de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras; e ensino-aprendizagem de línguas mediado pelo computador. Contato: vladiaborges@gmail.com

Keyla Maria Frota Lemos

Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Assistente da UERN. Foi coordenadora do PIBID de Letras-Inglês de 2014 a 2016 e Coordenadora do Curso de Especialização em Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras de 2015 a 2016. Atua principalmente nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de línguas, uso de tecnologias digitais para o ensino e leitura. Contato: keylamariafrotalemos@gmail.com

Enviado em 20/02/2018.

Aceito em 30/05/2018.

COMPREENSÃO LEITORA E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: ANÁLISE DE UM OBJETO DE APRENDIZAGEM

UNDERSTANDING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES: ANALYSIS OF A LEARNING OBJECT

Carolina Mussoi
Caroline Bernardes Borges
PUCRS

Resumo: O objetivo deste artigo é discutir, através da exposição, descrição e análise de um objeto de aprendizagem como as tecnologias podem auxiliar no trabalho do professor no desenvolvimento da compreensão leitora do aluno. A análise será realizada sob a perspectiva de conceitos teóricos da Psicolinguística referentes a leitura, compreensão e suas variáveis intervenientes (PEREIRA, 2012; KATO, 1999; SCLAR-CABRAL, 2008; SMITH, 2003), bem como sob o ponto de vista das Tecnologias da Informação e Comunicação, mais especificamente, da classificação dos objetos de aprendizagem. Após delimitarmos os pressupostos teóricos que serão base de nosso estudo, apresentaremos os critérios de escolha utilizados para seleção do objeto de aprendizagem analisado, assim como os resultados obtidos e sugestões para futuras produções de materiais.

Palavras-chave: Compreensão leitora. Objetos de aprendizagem. Tecnologias da Informação e Comunicação.

Abstract: *This article aims to discuss, by exposition, description and analysis of a learning object, how the technologies can assist in the work of the teacher in the development of the reading comprehension of the students. The analysis will be carried out from the perspective of Psycholinguistics regarding reading, comprehension and its intervening variables (PEREIRA, 2012; KATO, 1999; SCLAR-CABRAL, 2008; SMITH, 2003) and from the point of view of Information and Communication Technologies, more specifically, the classification of learning objects. After delimiting the theoretical assumptions that will be the basis of our study, we will present the selection criteria used to choose the learning object analyzed, the results obtained and suggestions for future production of materials.*

Keywords: *Reading comprehension. Learning objects. Information and Communication Technologies.*

1 INTRODUÇÃO

Os dados oficiais sobre desempenho em leitura e escrita divulgados ano após ano mostram que o ensino da Língua Portuguesa nas escolas enfrenta muitos problemas. De um lado, estão muitos alunos que não conseguem compreender aquilo que leem e, na maioria das vezes, apenas decodificam o que está escrito, não chegando ao sentido global dos textos. De outro lado, estão os professores que, por vezes, não encontram saídas eficientes para mudar esse cenário.

Frente a isso, muitos profissionais da educação estão adaptando suas aulas, incorporando cada vez mais as tecnologias ao seu planejamento. Quase todos os jovens e crianças têm acesso a esses meios todos os dias, utilizando-os para o entretenimento, na maioria das vezes. Desse modo, surge um questionamento: por que não utilizar essas ferramentas a favor do desenvolvimento da compreensão leitora dentro da sala de aula?

A partir dessa indagação, procura-se, neste artigo, discutir como as tecnologias podem auxiliar no trabalho do professor e no desenvolvimento da compreensão leitora do aluno, através da exposição, descrição e análise de um objeto de aprendizagem (doravante OA). A análise será realizada sob a perspectiva de conceitos teóricos da Psicolinguística referentes à leitura e à compreensão, bem como sob o ponto de vista das Tecnologias da Informação e Comunicação (doravante TICs).

Acreditamos que o caminho mais adequado para atrair a atenção do aluno é utilizar meios comuns das vivências dele. Além disso, estudos comprovam que o uso das tecnologias é benéfico para o ensino e a aprendizagem (PEREIRA, 2002; PEREIRA; ANTUNES, 2003; ANTUNES, 2002). Frente a isso, não há como deixar de utilizá-las em sala de aula, visto que são ferramentas importantes para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos.

2 TIC, OA E EDUCAÇÃO

Redes sociais, *streaming* (músicas ou vídeos), jogos dos mais variados tipos, *smartphones*, *tablets*, *wi-fi* gratuito em diversos locais – recursos como esses são exemplos das TICs¹ que estão a nosso serviço atualmente. Nas escolas, a utilização de tais recursos, benéfica ao processo de ensino e aprendizagem (FERREIRA; CABRAL, 2011), deve ser incentivada. Para isso, programas como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO) levam às escolas públicas computadores e demais recursos tecnológicos de modo a diversificar e modernizar a metodologia utilizada pelos professores (FNDE, 2017). A forma como estes recursos vêm sendo utilizados, entretanto, ainda gera discussões.

Segundo Cox (2008), é muito comum que o trabalho com informática na educação se resuma ao uso da tecnologia por ela mesma. Ou seja: apesar das inúmeras possibilidades que as TICs podem agregar à sala de aula, o que se percebe é a informatização escolar – o que é, segundo a autora, diferente de fazer uso da Informática Educativa. Afinal, trazer a tecnologia para a sala de aula exige do professor novo posicionamento frente aos objetivos e à metodologia dos quais faz uso, tendo “sua

¹ Em algumas pesquisas, encontra-se a definição Tecnologias Móveis Digitais de Interação e Comunicação (TMDIC), gerando uma diferenciação entre os recursos disponíveis atualmente e as TICs existentes antes da *web* 2.0. Para mais detalhes, consultar: Gomes, Vieira e Luna (2017).

resistência ao novo vencida” (COX, 2008 p. 32). Assim, para que o uso das TICs em sala de aula seja produtivo e possa contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, é preciso que haja uma satisfatória articulação entre a metodologia escolhida e as tecnologias utilizadas. Uma das formas de se proporcionar isso é incentivar os professores a fazerem uso de materiais digitais que complementem suas aulas e que permitam que os alunos possam agir e pensar sobre o que estão estudando. A esses materiais chamamos *Learning Objects* ou Objetos de Aprendizagem (OA) (WILEY, 2000; HESEMEIER; SOSTERIC, 2002; TAROUCO; FABRE; TAMUSINAS, 2003; SANTOS; FLÔRES; TAROUCO, 2007).

Vários autores apresentam definições para esses recursos. Uma das mais conhecidas é de Willey (2000, p. 7). Para ele, um OA é “qualquer recurso digital que pode ser (re)utilizado para apoiar a aprendizagem”. Heseimeier e Sosteric (2002), por sua vez, preferem delimitar um pouco mais a abrangência do conceito. Eles consideram que os OAs podem ser: “arquivos digitais (imagem, filme, etc.) destinados a serem usados para propósitos pedagógicos, o que inclui, internamente ou por associação, sugestões sobre o contexto apropriado dentro do qual deve ser utilizado”.²

Já Santos, Flôres e Tarouco (2007, p. 2) consideram OAs quaisquer elementos que possam ser utilizados, reutilizados ou referenciados durante o aprendizado apoiado por computador. Segundo as autoras, eles “podem conter simples elementos como um texto ou um vídeo”. Ou ainda “ser um hipertexto, um curso ou até mesmo uma animação com áudio e recursos mais complexos, unidades de informação”.

Por fim, Tavares et al. (2007) definem OAs como ferramentas cognitivas que independem de outros objetos para fazer sentido. Para nosso estudo, vamos adotar a conceituação de Santos, Flôres e Tarouco (2007) pela ênfase atribuída ao processo de aprendizagem apoiado por computador, restringindo-nos à busca por animações e simulações.

Entendemos que, no processo de adaptação/adequação necessário aos professores e no contexto digital em que nos encontramos atualmente, os OAs representam uma possibilidade de aplicação satisfatória da relação entre a tecnologia e a educação, servindo de apoio ao processo de ensino e aprendizagem. Simulações, animações, jogos, lições guiadas são alguns dos exemplos possíveis de OAs (SANTOS; FLÔRES; TAROUCO, 2007; FLÔRES; TAROUCO, 2008). O que determina o melhor formato a ser utilizado ou desenvolvido são os objetivos a que se quer alcançar ou as competências que se deseja desenvolver nos alunos. O sucesso da aplicação desses recursos, portanto, depende de sua adequação às necessidades indicadas pelos docentes e alunos.

Disponibilizados em repositórios,³ esses materiais geralmente são desenvolvidos por instituições de Ensino Superior e por empresas privadas. Assim, a gratuidade do acesso a estes produtos depende das características e condições das instituições de origem. Existem, por exemplo, projetos governamentais que incentivam a produção de OAs e os disponibilizam, gratuitamente, a quem tiver interesse de utilizá-los. É o caso dos materiais disponíveis no Portal do Professor e no *site* da Rede

² “A learning object is a digital file (image, movie, etc.) intended to be used for pedagogical purposes, which includes, either internally or via association, suggestions on the appropriate context within which to utilize the object” (HESEMEIER; SOSTERIC, 2002, p. 4).

³ Sobre repositórios, seus usos e conceitos, ver: Amiel e Santos (2013). Para mais detalhes sobre a organização do BIOE, ver: Silva, Figueiredo e Silva (2016).

Interativa Virtual de Educação (RIVED). Outros exemplos de repositório são a Coletânea de Entidades de Suporte ao uso de Tecnologia na Aprendizagem (CESTA) e o Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE).

Em qualquer um destes locais, uma vez escolhida a temática com a qual se deseje trabalhar, o usuário poderá fazer *download* e/ou acessar e aplicar o que é proposto no OA, contextualizando-o conforme sua necessidade em sala de aula. Os materiais que se encontram disponíveis no BIOE, por exemplo, são desenvolvidos a partir de perspectivas teóricas educacionais, voltadas para conteúdos determinados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (SILVA; FIGUEIREDO; SILVA, 2016). Ou seja: uma abordagem centrada no conteúdo, cuja interação é desenhada partindo de perspectivas pedagógicas variadas.

Assim, levando em consideração o que as TICs, aqui delimitadas aos OAs, podem acrescentar à comunidade escolar, mais precisamente ao ensino de Língua Portuguesa, buscamos verificar se há, dentre os materiais disponíveis em repositórios, OAs que possam ser utilizados para desenvolvimento da compreensão leitora.

3 A COMPREENSÃO LEITORA SOB O VIÉS DA PSICOLINGUÍSTICA

Para a Psicolinguística, a compreensão leitora envolve mais do que decodificar os sinais gráficos que correspondem às letras. De acordo com Pereira (2012), a compreensão contempla a atribuição de sentido àquilo que está sendo decodificado, a partir da realização de inferências. Além disso, os estudos psicolinguísticos relacionados à compreensão atentam para o processamento realizado enquanto o leitor está realizando a leitura. Dessa forma, analisa o que ocorre durante a leitura e como ocorre esse processo.

A realização de inferências, que torna possível a compreensão, acontece a partir de variáveis intervenientes da leitura. O processo de compreensão pode ocorrer, portanto, de acordo com o objetivo de leitura do leitor, com seus conhecimentos prévios sobre o conteúdo do texto e com as características do próprio texto, ou seja, suas características linguísticas e composicionais (KATO, 1999).

O objetivo de leitura está ligado ao que o leitor quer com determinado texto. De acordo com Giasson (2000), os objetivos de leitura são importantes porque delineiam os caminhos a serem percorridos pelo leitor, visto que ele fará uma determinada leitura se quiser elaborar um resumo, por exemplo, e fará outra bastante diferente caso sua intenção seja procurar uma informação específica no texto. Desse modo, saber o que se quer com um texto contribui com que o leitor faça as escolhas mais adequadas em função desse objetivo.

Do mesmo modo, os conhecimentos prévios são importantes para o processo de compreensão e assimilação de ideias. De acordo com Solé (1998, p. 40), ao longo de nossa vida construímos esquemas de conhecimento que se referem a: “representações da realidade, dos elementos constitutivos da nossa cultura, entendida em sentido amplo: valores, sistemas conceituais, ideologias, sistemas de comunicação, procedimentos, etc.”

Leffa (1996) acrescenta que esses conhecimentos são organizados em nossa mente, de modo

a interagir com as informações novas apresentadas pelos textos e, assim, formar novos conhecimentos.

A outra variável importante para a leitura – as características do texto lido – também deve receber atenção (KATO, 1999). As pistas linguísticas deixadas pelo autor no texto, bem como suas características composicionais interferem no processo de compreensão leitora. Cada texto possui suas especificidades e, dependendo do objetivo de leitura do leitor e de seus conhecimentos prévios, determinado texto pode auxiliá-lo ou dificultar seu entendimento. Decorre daí a importância de selecionar textos adequados para o trabalho em sala de aula, levando em consideração o que o professor quer explorar com aquela leitura.

Dependendo dessas variáveis, esse processo pode ser realizado a partir de dois movimentos: o *bottom-up* e o *top-down* (SCLIAR-CABRAL, 2008). O *bottom-up* é o movimento que ocorre das menores unidades linguísticas para as maiores, ou seja, é realizado na direção da microestrutura para a macroestrutura. O *top-down*, por sua vez, trata-se do movimento inverso: quando a leitura ocorre das maiores unidades linguísticas para as menores, do todo do texto para as partes. Destaca-se que esses processos não ocorrem de maneira isolada, de forma excludente. Pelo contrário, ocorrem de forma alternada, variando de acordo com a situação de leitura em que o leitor se encontra.

O processo de compreensão envolve, ainda, o uso das estratégias de leitura (KATO, 1987; LEFFA, 1996; SOLÉ, 1998). As estratégias de leitura são definidas como procedimentos que o leitor utiliza para realizar a leitura e processar a compreensão, sendo classificadas como cognitivas e metacognitivas. As estratégias cognitivas são aquelas utilizadas de forma inconsciente, sem que o leitor se dê conta de que está utilizando-as. Já as estratégias metacognitivas envolvem o uso consciente desses procedimentos, quando há uma reflexão por parte do leitor acerca do seu uso. Dentre as mais estudadas estão o *scanning*, o *skimming*, a leitura detalhada, o automonitoramento, a autoavaliação, a autocorreção, a predição e a inferência (PEREIRA, 2010).

Geralmente, as tecnologias têm sido vistas como meios que afastam os jovens da leitura e prejudicam o processo de compreensão. Estudos realizados (PEREIRA, 2002; BORTOLINI; SOUZA, 2003; ANTUNES, 2002) mostram que tais concepções estão equivocadas. Tais pesquisas relatam, inclusive, que há semelhanças entre o processo cognitivo que envolve a leitura e o sistema pelo qual o computador é constituído. Logo, tal equipamento é apontado como meio adequado para o aprendizado da leitura, podendo oferecer resultados bastante positivos.

Além disso, o trabalho com tecnologias é mais lúdico, propiciando que os jovens e crianças tenham a oportunidade de aprender a partir de ferramentas que gostam de utilizar. Com grau de satisfação elevado, qualquer processo de aprendizado torna-se prazeroso, fazendo com que o aluno perceba que a leitura não é uma atividade enfadonha. Pereira e Antunes (2003) enfatizam que, por sua natureza, o computador auxilia no desenvolvimento das consciências metacognitiva e metalinguística, pois explicita o processamento de múltiplas linguagens, acelerando o processo de aprendizagem.

Tendo em vista tais considerações, nota-se que as TICs têm um importante papel no processo de ensino e aprendizagem atuais. Um mundo globalizado, movido pela ação das tecnologias, deve adaptar-se a tais mudanças, inserindo essas ferramentas no ensino, de modo a contribuir para o

aprendizado. Assim, o professor encontrará meios mais adequados de atrair o aluno e obter bons resultados em sala de aula, e o aluno terá condições mais propícias para desenvolver a compreensão leitora e sua capacidade de reflexão.

A seguir, apresentamos a descrição do processo de pesquisa e seleção dos materiais. Após, realizamos a análise das questões relacionadas à Psicolinguística e ao fomento da compreensão leitora mediada por recursos como esses.

4 ESCOLHA, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE UM OA

Nossa análise partiu da busca por OAs que, em suas descrições e recomendações, indicassem como objetivo proporcionar o trabalho com leitura ou com a compreensão leitora. Para isso, acessamos o BIOE e o Portal do Professor e, neles, estabelecemos mais alguns critérios de busca: os materiais deveriam estar listados como conteúdo para Educação Básica/Séries Iniciais, relacionados ao ensino de Língua Portuguesa e ao trabalho com leitura.

No BIOE, nossa pesquisa inicial, buscando fazer o mapeamento dos materiais elencados na categoria educação básica, resultou num total de 5068 recursos disponíveis. Destes, entretanto, apenas 272 versavam sobre Língua Portuguesa. Uma análise mais detalhada, verificando os tipos de recursos disponibilizados, encontramos as seguintes opções⁴: animações/simulações, áudios, experimentos práticos, *softwares* educacionais e vídeos. Para a análise, enfatizamos o estudo do conteúdo da categoria animações/simulações por compreendermos que a granularidade⁵ de tais formatos é maior do que a dos *softwares* educacionais, os quais, em sua grande maioria, já apresentam o contexto pré-desenhado para o professor, deixando mais restrito o campo de possibilidades de trabalho com os recursos e as necessárias adaptações/reutilizações na sala de aula

Na categoria escolhida, encontramos apenas três OAs que poderiam ser utilizados para o trabalho com a leitura e a compreensão leitora. As informações disponíveis nos metadados⁶ cadastrados para estes OAs indicavam que seu uso é recomendado para: avaliar a capacidade de interpretação textual do aluno, trabalhar a compreensão de texto e a interpretação textual. O formato dos referidos recursos, entretanto, se restringia ao trabalho com textos e lacunas, nas quais os usuários deveriam inserir a palavra adequada ao trecho indicado. Na Figura 1, trazemos a representação de um desses materiais.

⁴ As categorias elencadas no BIOE contemplam mais outros três tipos de recurso: hipertextos, imagens e mapas. Para Língua Portuguesa, entretanto, tais possibilidades não continham exemplares cadastrados.

⁵ A granularidade é mais uma das características dos OAs. Quanto maior a granularidade, ou seja, quanto menor o componente, mais reutilizável ele se torna. Essa característica é muito importante quando se pensa na dimensão dos repositórios e no acesso que os professores podem ter a eles para complementarem suas aulas. Para mais informações sobre granularidade, ver: Sabbatini (2013).

⁶ Metadados são as informações específicas dos OAs e que têm a função de facilitar o cadastramento e a localização deles nos repositórios. Para mais informações sobre esse formato de catalogação, ver: Tarouco, Rodrigues e Schmitt (2013).

Figura 1 - OA A formiga e a Neve

Índice

A formiga e a neve

10:00

Preenche todas as lacunas e, após, clica em "Verificar" para certificar-te das tuas respostas. Usa o botão "Pista" para uma indicação, no caso de não conseguires acertar. Observa que perderás pontos sempre que utilizares a "Pista".

formiga gelar livre monte neve nuvens sol

Um dia andava a [] a trabalhar no campo, quando as nuvens deixaram cair sobre a terra um manto branco de []

Debaixo da neve, a formiguinha sentiu-se [] Pediu ajuda à ave do céu, ao cabrito do [] e ao vento que passou.

Ninguém a ajudou.

Foi então que uma janela azul se abriu entre as [] Por ela passou um raio de [] que derreteu a neve.

E a formiguinha sentiu-se []...

Verificar Pista

Índice

Fonte: Pinho (2009).

Conforme ilustrado na Figura 1, ao acessarmos o OA, encontramos o título, um cronômetro, um enunciado, um bloco com sete palavras organizadas aleatoriamente, o texto com as lacunas demarcadas e dois botões: “verificar” e “pista”. Assim, para utilizar esse material, o usuário tem um limite de tempo pré-determinado para, a partir das pistas linguísticas encontradas no texto, escolher adequadamente a palavra a inserir. O *feedback* fornecido ao usuário é em percentual e, caso ele necessite fazer uso das “pistas”, seu resultado final é penalizado.

No Portal do Professor, os OAs são cadastrados na categoria Multimídia/Recursos Educacionais. Quando buscamos os recursos disponíveis, o primeiro resultado gerou um total de 13898 objetos. A partir desse ponto, procuramos manter os mesmos critérios utilizados no BIOE e, como resultado, obtivemos 12 objetos. Desses, apenas dois poderiam ser utilizados para nossa análise. Nos metadados cadastrados, verificamos que a autoria de tais recursos é a mesma da dos materiais que verificamos no BIOE: Pinho (2009). Desse modo, aprofundaremos a análise quanto às questões relacionadas à Psicolinguística no objeto encontrado no BIOE, representado na Figura 1.

De acordo com os critérios que definem a compreensão leitora pelo viés da Psicolinguística, já abordados na fundamentação teórica deste estudo, podemos apresentar algumas considerações em relação ao OA aqui analisado. Atividades de completar lacunas em um texto, como a representada na Figura 1, constituem uma opção eficaz para o desenvolvimento da compreensão leitora, pois se assemelha à técnica utilizada no procedimento *cloze* (TAYLOR, 1953; SÖHNGEN, 2002), bastante difundido entre os estudos psicolinguísticos por sua eficácia já comprovada.

O procedimento consiste em “eliminar aleatória ou sistematicamente as palavras de um texto para que o aluno tente a reposição das mesmas, enquanto lê, apoiado no contexto das palavras restantes” (SÖHNGEN, 2002, p. 65). Entretanto, a atividade da Figura 1 não foi elaborada com um intervalo regular de palavras entre as lacunas, que é geralmente adotado nas pesquisas psicolinguísticas, se distanciando, em parte, dessa técnica.

Ao pensar em compreensão leitora como um processo influenciado por variáveis interve-nientes, analisamos a atividade levando em consideração as características do texto, os conhecimentos

prévios e os objetivos de leitura. No que diz respeito às características do texto, trata-se do gênero fábula, que possui aspectos linguísticos e composicionais bastante característicos. É uma narrativa breve e objetiva (geralmente com uma moral ao final), desenvolvida por personagens animais que possuem, por vezes, atitudes de seres humanos. Visa à reflexão, estando presente na vida das crianças desde muito cedo, quando começam a ouvir as primeiras histórias.

Por conta dessa familiaridade com o gênero – já que, ao observarem uma fábula, os alunos já a identificam e conhecem sua funcionalidade, mesmo que não consigam verbalizá-la ainda nessa fase –, podem ser muitos os conhecimentos prévios utilizados durante a leitura desses textos. Portanto, são textos bastante interessantes para utilizar como forma de desenvolver a compreensão leitora dos alunos dessa faixa etária, pois, além de possibilitar o exercício com suas características linguísticas e composicionais, também podem ser explorados tendo como ponto de partida suas temáticas e as construções simbólicas.

Em relação à variável objetivo de leitura, pode-se destacar que, ao ler o enunciado da atividade, o aluno se certifica do que será necessário realizar e, assim, estabelece seu objetivo de leitura. Com isso, escolhe, inconscientemente ou conscientemente, os caminhos que percorrerá ao longo da leitura, bem como os procedimentos que adotará para chegar a seu objetivo, que é, neste caso, completar as lacunas do texto com as palavras expostas no quadro, de modo a estabelecer o sentido da história.

Quanto aos movimentos de leitura, para obter maior êxito na tarefa, o aluno realizará o movimento *bottom-up* para ler o texto. Assim, fará uma leitura das menores unidades linguísticas para as maiores, explorando as características do texto, verificando, assim, qual das palavras se encaixa adequadamente em cada lacuna. O movimento *top-down* também pode ser utilizado caso o leitor já tenha conhecimento sobre a história, porém, visto que se trata de uma atividade de completar lacunas com palavras, o mais adequado é ler todas as unidades linguísticas do texto para, então, conseguir realizar previsões e verificar qual palavra se encaixa no espaço referido, levando em consideração as características linguísticas do texto, assim como o contexto da narrativa.

No que diz respeito às estratégias de leitura, a atividade exigirá, predominantemente, o uso das estratégias leitura detalhada e predição. Com o objetivo de completar as lacunas do texto, o leitor precisará lê-lo detalhadamente até chegar em cada lacuna. Somente dessa forma será capaz de prever – utilizando a estratégia de predição leitora – qual palavra deve ser inserida na lacuna. É importante ressaltar que tais previsões não são “apostas” aleatórias que o leitor realiza. Pelo contrário: baseado nas características do texto – linguísticas, temáticas, composicionais, situacionais, etc. – e em seus conhecimentos prévios, o leitor realiza suas previsões e, com base no texto, prevê as palavras que podem completá-lo. No caso da atividade da Figura 1, as palavras possíveis para completar as lacunas ainda foram expostas em um quadro, o que faz com que o leitor tenha bases ainda mais sólidas para realizar a atividade.

Comparados às possibilidades de produção de materiais interativos e modernos a que se pode ter acesso hoje, os materiais encontrados nos repositórios que pesquisamos deixam a desejar em muitos quesitos. No caso do OA que analisamos, não há bom trabalho com cores e contraste (fundo/texto), a navegação não está completa ou funcionando corretamente (vemos a marcação “índice” e,

ao clicarmos nela, somos direcionados para uma página de erro), e as mensagens de acerto/erro/resultado são pouco amigáveis. Elementos como esses prejudicam a usabilidade⁷ dos recursos e podem influenciar de modo negativo a forma de recepção do usuário ao material apresentado. Pode-se resolver tal situação a partir da adoção de outras ferramentas de produção de material educacional digital e com um melhor aproveitamento do que se tem hoje em termos de mercado. A forma de veiculação desse material, entretanto, foi vista como satisfatória e eficiente: o acesso ao material é *online*, evitando processos de instalação/desinstalação desnecessários e que, muitas vezes, tomam muito mais tempo do professor do que ele poderia dispendir com esse processo.

Em relação ao processo de compreensão leitora, destaca-se que, em geral, as atividades não possibilitam o desenvolvimento de todos os aspectos da compreensão leitora, ao menos de acordo com a visão psicolinguística sobre o tópico. Notou-se que, em sua maioria, são atividades que não objetivam desenvolver todos os aspectos envolvidos no processo de compreensão leitora, pois não exploram diferentes objetivos, não exigem o uso de diferentes procedimentos e movimentos de leitura, bem como não desenvolvem o uso de outras estratégias de leitura. A atividade aqui analisada, como foi salientado, é eficaz para o desenvolvimento da compreensão leitora, constituindo um ponto positivo para o ensino de leitura, porém, isoladamente, não é capaz de desenvolver as capacidades leitora e crítica do leitor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista nosso objetivo neste estudo – discutir como as tecnologias podem auxiliar no trabalho do professor nas aulas de Língua Portuguesa, contribuindo para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos –, foi exposto, descrito e analisado um OA voltado para o ensino de leitura nos anos iniciais da Educação Básica. Verificou-se em quais aspectos ferramentas como essas podem ser eficazes para o desenvolvimento da compreensão leitora, tanto em relação aos tópicos sobre o tema desenvolvidos pela Psicolinguística, como no que diz respeito aos preceitos das TICs.

A partir do exemplo de uma atividade que compõe um desses objetos (Figura 1), foi possível verificar que OAs são instrumentos bastante importantes para auxiliar no trabalho do professor de Língua Portuguesa. Percebemos, entretanto, que é escassa a produção de OAs que possam ser utilizados para o estudo e trabalho com leitura e compreensão leitora. Os que encontramos, apesar de cadastrados com indicações para o trabalho com o componente Língua Portuguesa, mais especificamente com a leitura e interpretação textual, não foram produzidos a partir de planejamentos teóricos (questões linguísticas, mais especificamente referentes à Psicolinguística) ou ergonômicos (questões que tratam do *layout* e usabilidade de tais materiais). Foi possível notar, por exemplo, que as atividades, em sua maioria, não desenvolvem todos os aspectos da compreensão leitora elencados como fundamentais para esse processo, conforme estudos psicolinguísticos recentes. Desse modo, não possibilitam o exer-

⁷ Usabilidade é um termo muito difundido em pesquisas e artigos que versam sobre *design*, mais precisamente sobre ergonomia. Está diretamente relacionada à experiência do usuário. Em nosso trabalho, utilizamos o termo usabilidade no sentido da interação usuário-OA.

cício de todos os tópicos que deveriam ser desenvolvidos e apresentam algumas falhas.

Assim, partindo da análise realizada, verificamos ser necessário o investimento em pesquisas sobre o assunto e na elaboração de novos OAs, pensados exatamente para o trabalho com a leitura. Ou seja: materiais que, partindo de um adequado *design* pedagógico, através do qual objetivos de trabalho e elementos ergonômicos sejam atendidos, exijam o uso de diferentes estratégias de leitura, desenvolvam objetivos de leitura distintos, possibilitem que o leitor utilize diferentes movimentos de leitura, baseadas nas variáveis que podem influenciar nesse processo. Entendemos que tal ação possa contribuir de modo mais eficaz e adequado para a melhora do desempenho dos alunos, no que tange a compreensão leitora, e dos professores, no que tange a inovação metodológica em sala de aula.

REFERÊNCIAS

AMIEL, T.; SANTOS, C. Uma análise dos termos de uso de repositórios de recursos educacionais digitais no Brasil. *Revista Trilha Digital*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 118-133, 2013. Disponível em <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/TDig/article/view/5892>>. Acesso: 18 maio 2018.

ANTUNES, C. R. D. Leitura hipertextual: os liames da rede. In: PEREIRA, V. W. (Org.). *Aprendizado da Leitura: Ciências e literatura no fio da história*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

BANCO INTERNACIONAL DE OBJETOS EDUCACIONAIS (BIOE). *Lista de OEAs*. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 maio 2018.

BORTOLINI, A.; SOUZA, V. *Mediação tecnológica: construindo e inovando*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

COLETÂNEA DE ENTIDADES DE SUPORTE AO USO DE TECNOLOGIA NA APRENDIZAGEM (CESTA). Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/CESTA>. Acesso em: 20 maio 2018.

COX, K. K. *Informática na educação escolar*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

FERREIRA, S. S.; CABRAL, A. L. T. Práticas de Leitura por meio de Objetos de Aprendizagem na Modalidade Digital. *Revista do GEL*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 69-90, 2011. Disponível em: <http://www.gel.org.br/revistadogel/volumes/8/gel_8.1_t04_S.SOUZA.FERREIRA_AL.TINOCO.CABRAL.pdf>. Acesso em: 22 maio 2018.

FLÔRES, M. L. P.; TAROUÇO, L. M. R. Diferentes tipos de Objetos para dar suporte a aprendizagem. *RENOTE: Revista Novas Tecnologias na Educação*, v. 6, n. 1, 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14513/8438>> Acesso em: 2 maio de 2018.

FUNDO MONETÁRIO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). *Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO)*. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfo>. Acesso em: 1 maio 2018.

GIASSON, J. *A compreensão na leitura*. 2. ed. Porto: ASA Editores, 2000.

GOMES, M. F.; VIEIRA, H. L. V.; LUNA, R. A. Tecnologias Móveis de Comunicação e Informação: impactos nas práticas docentes e discentes. *Informática na Educação: teoria e prática*, v. 20, n. 2, p. 36-53, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/64225/43619>. Acesso em: 18 maio 2018.

HESEMEIER, S.; SOSTERIC, M. When is a Learning Object: a first step towards a theory of learning objects. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, v. 3, n. 2, out. 2002. Disponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/106/185>. Acesso em: 18 maio 2018.

KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.

KATO, M. A. *O aprendizado da leitura*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.

PEREIRA, V. W. Aprendizado da leitura e consciência linguística. In: Encontro do CELSUL, 9., 2010. *Anais...* Palhoça: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2010. p. 1-11.

PEREIRA, V. W. A predição na teia de estratégias de compreensão leitora. *Revista Confluência*. Rio de Janeiro, v. 1, p. 81-91, 2012. Disponível em: <http://llp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/291.pdf>. Acesso em: 10 maio 2018.

PEREIRA, V. W. Arrisque-se... faça o seu jogo. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, n. 128, jun. 2002.

PEREIRA, V. W.; ANTUNES, C. Novas linguagens em leitura. In: BORTOLINI, A.; SOUZA, V. *Mediação tecnológica: construindo e inovando*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 419-440.

PINHO, R. *Completar textos: a formiga e a neve*. In: Banco Internacional de Objetos Educacionais. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/10847>. Acesso em: 20 maio 2018.

PORTAL DO PROFESSOR. *Recursos Educacionais*. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/recursos.html>. Acesso em: 20 maio 2018.

REDE INTERATIVA VIRTUAL DE EDUCAÇÃO (RIVED). Disponível em: http://rived.mec.gov.br/site_objeto_lis.php. Acesso em: 20 maio 2018.

SABBATINI, M. Reflexões críticas sobre o conceito de objeto de aprendizagem aplicado ao ensino de ciências e matemática. *Em Teia: Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana*, v. 3, n. 3, p. 1-36, mar. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/emteia/article/view/2189>. Acesso em: 20 maio 2018.

SANTOS, L. M. A.; FLÔRES, M. L. P.; TAROUÇO, L. M. R. Objeto de aprendizagem: teoria instrutiva apoiada por computador. *RENOTE: Revista Novas Tecnologias em Educação*, v. 6, n. 2, dez. 2007. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14250/8166T>. Acesso em: 18 maio 2018.

SCLIAR-CABRAL, L. Processamento bottom-up na leitura. *Veredas Revista de Estudos Linguísticos*, Juiz de Fora, v. 12, n. 2, p. 24-33, 2008. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/>

artigo02.pdf>. Acesso em: 2 maio 2018.

SILVA, E. K. S.; FIGUEIREDO, L. V.; SILVA, E. L. Banco Internacional de Objetos Educacionais: caracterização dos objetos virtuais de aprendizagem disponibilizados para docência em Química Analítica. *Revista de Pesquisa Interdisciplinar*, v. 1, ed. esp., p. 191-201, fev. 2016. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/view/83>>. Acesso em: 24 maio 2018.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SÖHNGEN, C. O procedimento “cloze”. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 37, p. 65-74, 2002. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/14174/9411>>. Acesso em: 26 maio 2017.

TAROUCO, L. M. R.; FABRE, M. C. J. M.; TAMUSIUNAS, F. R. Reusabilidade de objetos educacionais. *RENOTE: Revista Novas Tecnologias em Educação*, v. 1, n. 1, fev. 2003. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/13628/7697>. Acesso em: 18 maio 2018.

TAROUCO, L. M. R.; RODRIGUES, A. P.; SCHMITT, M. A. R. Integração do MOODLE com Repositórios Abertos. *Perspectivas em Ciência da Informação*, v. 18, n. 1, p. 66-85, mar. 2013. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/1479>>. Acesso em: 20 maio 2018.

TAVARES, R. et al. Objetos de aprendizagem: uma proposta de avaliação da aprendizagem significativa. In: PRATA, C. L.; NASCIMENTO, A. C. A. A. *Objetos de aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico*. Brasília: MEC, 2007. p. 123-133.

TAYLOR, W. Cloze procedure: a new tool for measuring reability. *Journalism Quarterly*, v. 30, 1953.

WILEY, D. A. *Connecting learning objects to instructional design theory: a definition, a metaphor, and a taxonomy*. Logan: Utah State University, 2000. Disponível em <http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc>. Acesso em: 18 maio 2018.

Carolina Mussoi

Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Escola de Humanidades da PUCRS (Bolsista parcial CAPES). Mestre em Reabilitação e Inclusão pelo Centro Universitário Metodista - IPA. Especialista em Educação a Distância pelo SENAC-RS. Graduada em Letras (licenciatura em Língua Portuguesa e respectivas literaturas) pela PUCRS (Bolsista CNPq/ PIBIC).
Endereço eletrônico: carolina.mussoi@acad.pucrs.br

Caroline Bernardes Borges

Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Escola de

Humanidades da PUCRS (Bolsista integral CNPq), na área de Psicolinguística – mais especificamente sobre leitura, compreensão leitora e processamento. Mestre em Linguística pelo PPGL/PUCRS (Bolsista integral CAPES/PROEX). Graduada em Letras (Licenciatura em Língua Portuguesa e respectivas Literaturas) pela Faculdade de Letras da PUCRS (2015).
Endereço eletrônico: caroline.bernardes@acad.pucrs.br

Enviado em 30/01/2018.

Aceito em 20/02/2018.

O ATO DE RESENHAR NO SKOOB

THE ACT OF REMAINING IN SKOOB

Júlio César Araújo
Janyele Gadelha de Lima
Francisco Rogiellyson da Silva Andrade
Juliana Bicalho Pinto
UFC

Resumo: Este artigo analisa a resenha de livro no âmbito da rede social Skoob, considerando as estratégias de distribuição de informações nas resenhas publicadas nesse ambiente virtual. Teoricamente, apoiamos-nos, principalmente, no que se concerne ao processo de reelaboração de gêneros nas redes sociais (COSTA, 2010; ARAÚJO, 2016). Além disso, partimos do instrumental analítico chamado *Create a Research Space* (CARS), proposto, inicialmente, por Swales (1984), para o estudo da organização de introduções de artigos científicos, posteriormente utilizado por Motta-Roth (1995) para o estudo da resenha acadêmica. A metodologia adotada é de cunho etnográfico. A partir disso, coletamos 10 resenhas produzidas por usuários do Skoob. De posse dos dados, percebemos que, apesar de muitos dos moves e subfunções que compõem a resenha acadêmica se manterem, novas unidades retóricas aparecem nas resenhas, o que demonstrou a necessidade da reelaboração da organização retórica dessas resenhas para contemplar o ato de resenhar no Skoob.

Palavras-chave: Reelaborações de gêneros. Redes sociais. Resenha. Skoob.

Abstract: *This article analyzes the book review within the social network Skoob, considering the distribution strategies of information in the reviews published in the virtual environment. Theoretically, we rely mainly on the process of genre re-elaboration in social networks (COSTA, 2010; ARAÚJO, 2016). In addition, we start with the analytical tools called Create a Research Space (CARS), initially proposed by Swales (1984), for the study of the organization of introductions of scientific articles, later used by Motta-Roth (1995) for the academic review study. The methodology adopted is ethnographic. From this, we collected 10 reviews produced by Skoob's users. As results, we realized that although many moves and subfunctions that make up the academic review remain, new rhetorical units appear in the reviews, which demonstrated the need to re-elaboration the rhetorical organization of the reviews to contemplate the act of reviewing in Skoob.*

Key-words: *Genre re-elaboration. Social Network. Review. Skoob*

INTRODUÇÃO

Ao nos propormos a analisar o gênero resenha, é importante entendermos que, como ato de resenhar, compreendemos a prática discursiva, comumente escrita, por meio da qual alguém

tece comentários críticos acerca de um livro lido. Sousa (2012) defende que a resenha forma uma constelação de gêneros (ARAÚJO, 2006), já que, por meio do ato de resenhar, podemos chegar à resenha de música, à resenha de teatro, à resenha de cinema e à resenha de ballet, por exemplo. Segundo essa compreensão, o ato de resenhar não é exatamente um gênero, mas uma prática discursiva complexa, que, por meio das muitas ações nela envolvidas, pode-se chegar a vários tipos de resenhas, visto que, em decorrência dos diferentes domínios em que se constituem, constroem organizações heterogêneas.

Nessa medida, a depender da esfera de atividade habitada por seus autores e leitores, a resenha pode estar vinculada a vários discursos, como o acadêmico (MOTTA-ROTH, 1995; ARAÚJO, 1996; 2009; BEZERRA, 2009) e o jornalístico (SOUSA, 2012; COSTA, 2014). Mas não apenas aos domínios discursivos acadêmico e jornalístico se circunscreve o ato de resenhar, haja vista, atualmente, essa prática social ser atualizada na dinâmica das redes sociais, espaço para onde conflui vários domínios de discurso. São vários os exemplos que podemos citar aqui e que ilustram bem o modo pelo qual a prática discursiva de resenhar se atualiza nas redes sociais, a exemplo do Skoob, rede social voltada para leitores que, constantemente, praticam e consomem o gênero resenha de livro, com o fito de organizar suas leituras, compartilhar e discutir impressões e buscar sugestões de novos livros.

Diante dessa realidade, neste trabalho, interessamo-nos pela análise da resenha de livro existentes nessa esfera discursiva digital. Com esse intento, o presente artigo se organiza da seguinte forma: 1 – apresentamos o conceito de reelaboração de gêneros e o modelo *Create a Research Space* construído para a composição retórica da resenha acadêmica, reflexões teóricas das quais partimos; 2 – explicamos como funciona e como se dão as interações na rede social Skoob; 3 – descrevemos nossos passos metodológicos; 4 – analisamos nosso corpus de pesquisa; e 5 – apresentamos nossas considerações acerca da análise.

O FENÔMENO DA REELABORAÇÃO DE GÊNEROS

Por reelaborações de gêneros, compreendemos os processos pelos quais os gêneros discursivos, em função dos usos, transformam-se entre si, muitas vezes, gerando até novos gêneros. Conforme Araújo (2016), os gêneros que organizam as práticas discursivas nas redes sociais apontam para um absoritivo movimento de reelaboração criadora que transita em um continuum entre a standardização e a emergência, cujo protagonismo do sujeito pode ser compreendido entre graus de maior ou menor intervenção.

Conforme propõe Araújo (2016), o processo de reelaboração criadora e inovadora de gêneros discursivos nas redes sociais está associado à relativa liberdade de criação proporcionada por esses espaços virtuais que permitem aos usuários experimentarem diferentes técnicas de produção de textos híbridos que acontecem por meio das atividades de recortar/copiar e colar, próprias das tecnologias digitais.

No caso das resenhas praticadas pelos adeptos da rede social Skoob, acreditamos que esse processo é mutante e criativo, como a própria língua e, em função disso, as pessoas não param de inventar uma nova standartização, decorrente da “vida” social que existe nesses ambientes. Navas (2010) designa essas práticas de *remix* e *masbup* e diz que elas estão na base daquilo que ele define como cultura *remix*. Assim, podemos dizer que as redes sociais produzem e consomem cultura *remix*, a partir da qual os sujeitos reelaboram diferentes tipos de mesclas de gêneros para organizar as práticas discursivas entre os sujeitos.

MODELOS CARS E O GÊNERO RESENHA ACADÊMICA

O modelo *Create a Research Space* (CARS), elaborado por Swales (1984), propõe que os gêneros, principalmente os acadêmicos, se constroem a partir de uma organização retórica que lhes permite atingir seus propósitos comunicativos. Tal modelo melhor se encaixa aos gêneros acadêmicos, pois estes são resultados de uma rotina mais cristalizada de construção de textos. Nessa perspectiva, os gêneros são formados por moves e subfunções (ou steps). Os primeiros se referem a unidades retóricas que compõem os textos; os segundos são subunidades que permitem a composição retórica de cada move. Nessa formulação, entende-se que cada move possui um propósito comunicativo próprio, o qual permite que o gênero atinja seu propósito maior. Para aplicar sua teorização, Swales (1984) analisou introduções de artigos acadêmicos. Adeptos dessa concepção aplicam a proposta de Swales (1984) a outros gêneros, a fim de perceber como se dá a cristalização retórica dos textos em cada domínio sócio-discursivo.

Um exemplo dessa aplicação é o estudo de Motta-Roth (1995), que consiste na aplicação do modelo CARS na análise da resenha acadêmica. Tal estudo aqui nos interessa por permitir que entendamos a composição rotineira desse gênero e façamos comparações com as resenhas que analisaremos.

Como o modelo de Motta-Roth (1995) foi criado para a análise de resenhas de livros no suporte impresso e no contexto acadêmico, é lícito pensar que, talvez, se faça necessário realizar adaptações desse modelo, a fim de contemplar os movimentos retóricos encontrados nas resenhas do Skoob, uma vez que as condições de produção desse gênero e os atores envolvidos nessa prática são outros. A partir de sua análise, Motta-Roth (1995) elabora o seguinte quadro como esquema de composição retórica do gênero resenha acadêmica:

Figura 1 – Descrição esquemática das subfunções retóricas em resenhas acadêmicas.

Move 1	INTRODUZIR O LIVRO
Subfunção 1	Definindo o tópico geral do livro e/ou
Subfunção 2	Informando sobre leitores em potencial e/ou
Subfunção 3	Informando sobre o autor e/ou
Subfunção 4	Fazendo generalizações sobre o tópico e/ou
Subfunção 5	Inserindo o livro na área
Move 2	SUMARIAR O LIVRO
Subfunção 6	Provendo uma visão geral da organização do livro e/ou
Subfunção 7	Apresentando o tópico de cada capítulo e/ou
Subfunção 8	Citando material extratextual
Move 3	DESTACAR PARTES DO LIVRO
Subfunção 9	Provendo avaliação direcionada
Move 4	PROVER UMA AVALIAÇÃO FINAL DO LIVRO
Subfunção 10 A	Recomendando/desqualificando completamente o livro ou
Subfunção 10 B	Recomendando o livro apesar de indicar limitações

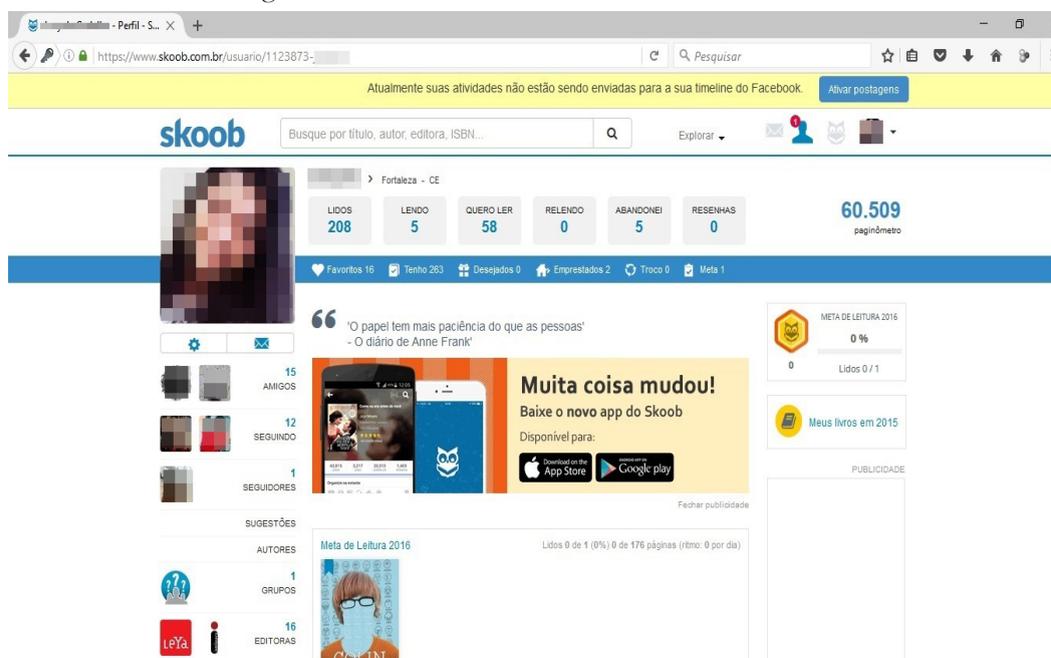
Fonte: Motta-Roth, 1995, p. 141.

Motta-Roth (1995), como ilustrado na figura 1, entende que a resenha se constrói a partir de 4 moves, cada um deles com subfunções próprias, que auxiliam aqueles a se comporem. A partir desse modelo, realizamos nossa análise das resenhas publicadas no Skoob.

O SKOOB

Dentro do cenário das redes sociais há uma que em muito agrada aos amantes de livros - o Skoob, que consiste em uma rede social para que leitores possam organizar suas atividades de leitura, colher informações sobre alguma obra específica, além de promover uma interação com outros leitores. Os *scoobers*, isto é, os usuários dessa rede, possuem um perfil que se organiza da seguinte maneira:

Figura 2 - Perfil de um usuário da rede social Skoob.



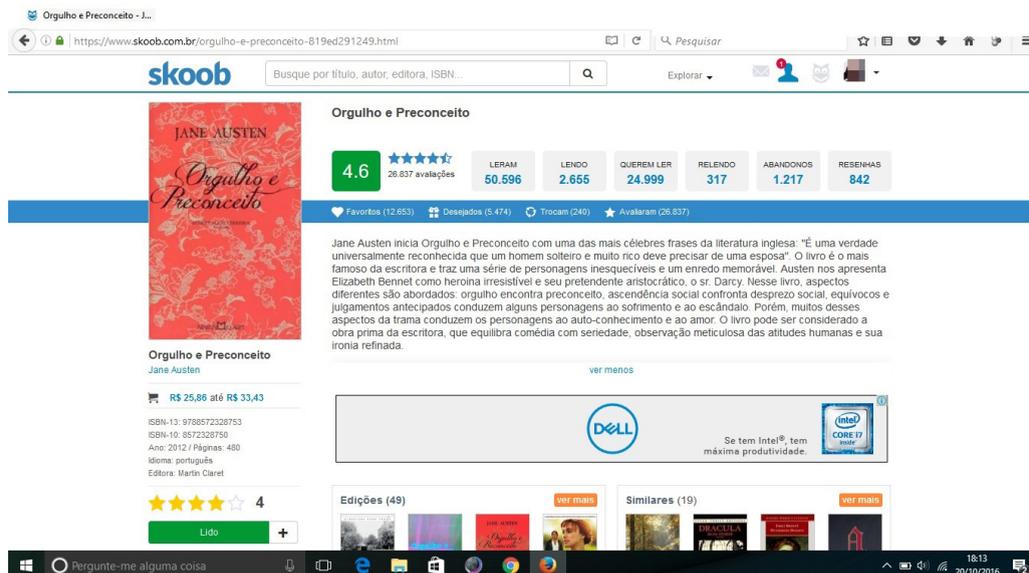
Fonte: dados da pesquisa (2017)

Na imagem, ilustra-se o perfil de um *scoober*. No canto superior esquerdo, há a foto do *scoober* e, ao lado, seu nome e localidade. Logo abaixo, encontram-se as ferramentas que auxiliam os usuários na organização de suas leituras. Por exemplo, os *scoobers* podem distribuir seus livros em sessões como: *lidos*, *lendo*, *quero ler*, *relendo* e *abandonado*. Ao lado, há ainda a opção de encontrar os livros que foram resenhados por ele. Além disso, um pouco mais abaixo, observamos outras formas de classificar os livros: *favoritos*, *tenho*, *desejados*, *emprestados*, *troco* e *meta*. Tais ferramentas permitem que outros usuários possam perceber que perfis mais lhes interessam, a partir da percepção de que ambos têm

Por ser uma rede social, o Skoob permite a interação entre seus usuários, dessa forma, na página inicial podemos encontrar os seguidores e aqueles que o *scoober* segue, além de visualizar o que os amigos estão lendo no momento, bem como as últimas avaliações que realizaram de livros.

Quando iniciamos a busca por determinado livro, o Skoob nos leva para uma página onde podemos encontrar informações sobre a obra, como a capa, o nome do autor, os preços, a editora e outros dados sobre edição e publicação, tal como ilustrado a seguir.

Figura 3 - Busca por um livro no Skoob.



Fonte: dados da pesquisa (2017)

Ao lado da capa do livro, há a presença de estrelas, que têm a função de indicar a avaliação que todos os skoobers fizeram do livro. Na imagem 3, vê-se que o livro *Orgulho e Preconceito* tem 4,6 estrelas, o que significa uma alta avaliação, tendo em vista que o número de estrelas varia de 1 a 5, sendo 1 a menor nota e 5, a maior. Ao lado do número de estrelas, há, ainda, a informação de quantos usuários já leram, quantas estão lendo, quantas querem ler, quantas estão relendo, quantas abandonaram e quantas resenhas foram feitas sobre a obra. Na mesma página, podemos localizar a sinopse do livro e as outras edições que foram lançadas, bem como a indicação de livros que sejam similares a ele - na temática ou no gênero, por exemplo -, ferramenta que tem a função de servir como recomendação de leitura para os usuários.

Como se pode ver, o Skoob, como dito anteriormente, é uma rede social para leitores, que giram em torno de suas leituras, a fim de buscar construir laços com outros leitores, compartilhando opiniões, avaliações, impressões, sentimentos, enfim, discutindo sobre a leitura de vários livros. Para que haja isso, além das ferramentas disponibilizadas pela rede social, o principal gênero que os skoobers produzem é a resenha de livro, pois, a partir desse gênero, é que se iniciam as discussões sobre as obras resenhadas. Percebendo isso e tendo interesse pela organização retórica das resenhas nesse ambiente virtual, partimos para nossa coleta de dados, que descrevemos no tópico a seguir.

METODOLOGIA

Foi no cenário do Skoob que o corpus de nossa pesquisa surgiu. Instigados por esse novo

ambiente em que circulam resenhas e levados a investigar como se dá o processo de reelaboração desse gênero nesse ambiente virtual, selecionamos 10 resenhas do Skoob, a fim de melhor analisá-las e estudá-las dentro do modelo CARS proposto por Motta-Roth (1995) para análise da resenha.

A respeito desse corpus, é interessante esclarecer que, no Skoob, a maior parte das resenhas contemplam livros de ficção literária, ou seja, são poucas, ainda que existam, as resenhas que se dedicam à avaliação de livros de cunho teórico de áreas específicas do saber. Em nosso corpus, apenas uma resenha é de livro teórico, no caso, pertencente à área de estudo da Linguística. Isso aponta para o fato de que a maioria dos usuários dessa rede social tem interesse por livros literários, não científicos.

Ressaltamos que, para manter protegida a identidade dos sujeitos produtores das resenhas, em nossa análise, as resenhas foram numeradas e codificadas. Com isso, o código R1, por exemplo, é utilizado para nos referirmos à primeira resenha por nós coletada. Além disso, a coleta e posterior análise das resenhas se deu a partir da leitura e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido.

Como bem defendem Araújo (2006; 2007; 2009) e Costa (2016), para que os estudos sobre linguagem e tecnologia tenham solidez metodológica, é importante que o pesquisador se insira no ambiente, o que significa dizer que este seja um usuário das tecnologias e um utente dos contratos sociais entre os membros da comunidade discursiva de seu interesse. Entre as possibilidades de pesquisa qualitativa, a etnografia é uma alternativa produtiva, pois permite ao pesquisador estudar o seu objeto no contexto cultural em que ele acontece. À luz dessa perspectiva, podemos dizer

se a interpretação está construindo uma leitura do que acontece, então divorciá-la do que acontece [...] é divorciá-la das suas aplicações e torná-la vazia. Uma boa interpretação de qualquer coisa – um poema, uma pessoa, uma estória – leva-nos ao cerne do que nos propomos interpretar (GEERTZ, [1973] 1989, p. 28).

Dessa forma, os dados desta pesquisa foram gerados por meio da participação ativa e direta dos pesquisadores na rede social Skoob, e, posteriormente, com o corpus devidamente coletado, realizou-se a análise. Diante disso, lemos as resenhas do Skoob, procurando, primeiramente, perceber que unidades retóricas se mantinham em relação à resenha acadêmica. Após isso, analisamos unidades não previstas para este tipo de resenha, mas que, recorrentemente aconteciam nas resenhas do Skoob, o que nos fez construir um novo quadro de moves e subfunções que caracterizasse o gênero resenha nesse ambiente virtual de interação. Apresentamos nossa análise no tópico a seguir.

O ATO DE RESENHAR NO SKOOB

Em relação ao *Skoob*, ao analisarmos as 10 resenhas a partir do modelo construído por Motta-Roth (1995), obtivemos o seguinte resultado:

Tabela 1 - Análise das resenhas do Skoob a partir do modelo elaborado por Motta-Roth (1995)

Moves e respectivas subfunções	Resenhas do Skoob
Move 1	Todas as resenhas realizaram este move.
Subfunção 1	R1, R3, R5, R7, R8, R9, R10
Subfunção 2	R5, R6, R8
Subfunção 3	R1, R4, R6, R7, R8, R9, R10
Subfunção 4	R1, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9, R10
Subfunção 5	R1, R2, R5, R8, R9
MOVE 2	Somente R6, R7, R8 e R9 realizaram este move.
Subfunção 6	R6
Subfunção 7	R6
Subfunção 8	R6, R7, R8, R9
MOVE 3	Todas as resenhas realizaram este move.
Subfunção 9	R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9, R10
MOVE 4	Todas as resenhas realizaram este move.
Subfunção 10 ^a	R5, R10
Subfunção 10B	R1, R2, R3, R4, R6, R7, R8, R9

Fonte: Construção própria.

A partir da tabela 1, observa-se que todos os moves e subfunções propostos por Motta-Roth (1995) foram realizados nas resenhas do Skoob analisadas. Algumas subfunções foram mais produtivas que outras, ou seja, apresentam uma recorrência maior, a exemplo das que tratam da descrição, das informações mais relevantes acerca do livro que está sendo resenhado, além das avaliações direcionadas e finais.

A partir disso, no que se refere à organização retórica das resenhas no contexto do Skoob, encontramos alguns movimentos retóricos que não possuem classificação dentro do modelo de Motta-Roth (1995). Possivelmente isso ocorreu justamente por estarmos diante de um meio de realização, as redes sociais, diferente do meio para o qual o modelo da autora foi proposto. Tal evidência fez com que tivéssemos que elaborar um novo modelo de moves e subfunções que contemplasse a resenha do *Skoob*, tal como se vê na tabela a seguir.

Tabela 2 - Modelo de organização retórica das resenhas do *Skoob*

Move 1 – Introduzir o livro	Subfunção 1 - Definindo o tópico geral do livro: R1, R3, R5, R7, R8, R9, R10; Subfunção 2 - Informando sobre leitores em potencial: R5, R6, R8; Subfunção 3 - Informando sobre o autor: R1, R4, R6, R7, R8, R9, R10; Subfunção 4 - Fazendo generalizações sobre o tópico: R1, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9, R10; Subfunção 5 - Inserindo o livro na área: R1, R2, R5, R8, R9;
Move 2 – Sumariar o livro	Subfunção 6 - Promovendo uma visão geral da organização do livro: R6; Subfunção 7 - Apresentando o tópico de cada capítulo: R6; Subfunção 8 - Citando material extratextual: R6, R7, R8, R9;
Move 3 – Destacar partes do livro	Subfunção 9 - Promovendo avaliação direcionada: R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9, R10; Subfunção 10 - Citar trechos do livro: R4, R6, R9;
Move 4 – Prover uma avaliação final do livro	Subfunção 11A - Recomendando/Desqualificando completamente o livro: R5, R10; Subfunção 11B - Recomendando o livro, apesar de indicar limitações: R1, R2, R3, R4, R6, R7, R8, R9; Subfunção 12 - Dar estrelas: R1, R4, R9.

Fonte: Construção própria.

Adaptando, então, a proposta de Motta-Roth (1995), obtém-se, para as resenhas do *Skoob*, duas subfunções. A primeira, subfunção do move 3, é a de citar trechos do livro (subfunção 10); a segunda, subfunção do move 4, representa a ação de dar estrelas após feita a avaliação (subfunção 12). Na tabela seguir, vemos exemplos do move 3 retirados de resenhas do *Skoob*.

Tabela 3 - Evidências da subfunção 10 nas resenhas do *Skoob*

Resenha	Subfunção 10 - Citar trechos do livro
R4	“ <i>Livros eram mais confiáveis que pessoas, de qualquer forma.</i> ” [...] “As memórias da infância às vezes são encobertas e obscurecidas pelo que vem depois, como brinquedos antigos esquecidos no fundo do armário abarrotado de um adulto, mas nunca se perdem por completo.” — Página 14
R6	“[...] não produzimos palavras apenas para designar as coisas, mas para estabelecer relações entre elas e comentá-las [...]. A língua não é um sistema de mostraçõ de objetos, porque permite falar do que está presente e do que está ausente, do que existe e do que não existe, porque possibilita até criar novas realidades, mundos não existentes.” (FIORIN, 2013, p. 17)
R9	(lembre-se do que Dumbledore disse: “a alma se corrompe através do assassinato”).

Fonte: dados da pesquisa (2017).

Tal como se constata por meio da tabela 3, as resenhas 4, 6 e 9 citaram partes das obras resenhadas no corpo do texto. Nos casos em análise, o uso dessa subfunção ocorre para destacar trechos considerados pelos resenhistas como passagens importantes dos textos resenhados. Não queremos afirmar com isso que as resenhas de cunho acadêmico não utilizam esse recurso de citar partes do texto, porém esse movimento retórico não é contemplado no modelo proposto por Motta-Roth (1995), o que nos levou a inseri-lo de maneira mais explícita. Além disso, enquanto numa resenha acadêmica esse artifício teria a função de embasar a argumentação do resenhador, percebemos que, na resenha

do Skoob, a citação de partes do livro tem o papel de permitir que o escritor evidencie as partes de que mais gostou e, por meio disso, incite o público a querer ler o livro resenhado. Assim, percebe-se que o processo de reelaboração, para além da linguagem mais oralizada, como vimos anteriormente, também se evidencia na construção retórica das resenhas do Skoob.

A subfunção 12, que nomeamos como *dar estrelas*, é utilizada com o intuito de o resenhista poder dar uma espécie de nota à obra resenhada, isso devido ao fato de a rede social permitir que seu usuário dê uma nota, que varia de 1 a 5, ao livro que leu. Vejamos isso nos exemplos da tabela 4.

Tabela 4 - Evidências da subfunção 12 nas resenhas do *Skoob*

Resenha	Subfunção 12 - Dar estrelas
R1	Infelizmente não pude dar cinco estrelas para o livro por uma questão bem pessoal. Alguns de vocês já devem saber que eu não sou muito fã de livros que retratem muito a parte histórica. [...]
R4	Eu gostei muito desse livro, mas acabei tirando uma estrela porque eu gostaria que algumas coisas tivessem sido mais trabalhadas, mais exploradas.
R9	[...] o livro mereceria 5 estrelas.

Fonte: dados da pesquisa (2017).

Como se vê na tabela 4, parece ser necessário para os resenhistas dar essa avaliação numérica em suas resenhas. Esse ato dá abertura para que haja a explicação dessa nota, considerando o que o resenhista aponta como bom ou ruim na obra, por conseguinte faça sua avaliação de modo claro e sincero. Outro traço que nos chamou atenção é o fato de, no caso das resenhas do *Skoob*, a avaliação ocorrer a partir de critérios subjetivos do resenhista, o que, no caso de uma resenha acadêmica, não é permitido, pois, no universo acadêmico, a avaliação precisa ser feita a partir de uma argumentação sólida, amparada e legitimada cientificamente.

Além da reelaboração da organização retórica das resenhas, algo que também nos chamou atenção é o fato de, apesar de apresentar as resenhas em modalidade escrita, os textos apelam, em muitos casos, para marcas de representação da oralidade. Um exemplo disso é a R1, quando o resenhista, ao apresentar o autor do livro em análise, diz apenas o seguinte: “*Scott... Sem mais*”. Essa expressão, mesmo escrita, absorve e interpreta aspectos da oralidade experienciada em situações informais. Tal uso parece ser bem acolhido dentro dessa ambientação virtual, o que já não poderíamos garantir em uma resenha prototípica acadêmica. Se aceito, o produtor da resenha acaba sendo reconhecido entre os pares naquele ambiente virtual. Além disso, a expressão ainda não nos oferece dados específicos sobre o autor, mas nos permite inferir que ele é portador de inúmeras qualidades que se torna difícil para a resenhista explicitá-las. Este pode ser considerado um dos sinalizadores linguísticos do processo de reelaboração da resenha acadêmica escrita para sua ambientação numa rede social, como o *Skoob*.

No que se refere à recomendação da obra, na mesma R1, encontra-se “*Parabéns, Scott*”. Tal expressão, assim como a anterior, sinaliza a marca de oralidade aceita como forma de expressão nesse ambiente, mas também evidencia uma forma diferente de recomendar a obra, se considerarmos a resenha acadêmica. Em R1, ao parabenizar o autor, o resenhista dá a inferir que o livro é merecedor de leitura.

Essas evidências apontam, também, para o estabelecimento de uma espécie de conversa, diálogo, entre o resenhador e o suposto público leitor. Quer-se dizer com isso que, apesar de ser um texto escrito, que não pressupõe um diálogo instantâneo, uma vez que imersos em uma rede social, os resenhadores necessitam estabelecer uma interação intensa para que sejam reconhecidos e possam construir vínculos no Skoob. A partir desse intuito, é necessário que os resenhadores evidenciem, pela linguagem, uma relação mais horizontalizada com seus leitores, diferente da relação estabelecida entre autor e leitor das resenhas acadêmicas.

Ainda no que se concerne à linguagem, há ainda um ponto relevante a ser apresentado. Comumente, circulam nas resenhas do Skoob algumas expressões que são típicas das redes sociais, como podemos observar na tabela 4 nos trechos em itálico.

Tabela 5 - Evidências de marcas de linguagem das redes sociais nas resenhas do Skoob

Resenha	Marcas de linguagem das redes sociais
R3	Parte preferida do livro: mais clichê impossível, a parte do “infinito”. <i>Entendedores entenderão.</i> Ele foi uma LUZ na vida do Charlie, um SANTO! <i>Hehehe.</i>
R9	[...] nos presenteando com um coro de risadinhas do Willy Wonka e ainda um nível insuportável de fofura, com direito a momento “uón” (<i>pausa para piscar os olhinhos de forma irresistivelmente doce</i>)

Fonte: dados da pesquisa (2017).

Um dos aspectos mais interessantes na resenha em um meio virtual, como ressaltamos anteriormente, é a possibilidade de interação mais direta entre o resenhista e aquele que o lê. Em relação a essa possibilidade de interação, no Skoob, os usuários podem interagir uns com os outros, ou seja, além de poder avaliar as resenhas escritas por outros *skoobers* com ferramentas do tipo *gostei* ou *like*, os leitores das resenhas podem deixar comentários, seja sobre a resenha que leram, seja sobre o próprio livro resenhado. Essa é uma possibilidade que só é possível de acontecer dentro de um meio que disponibilize ferramentas para tal. As redes sociais, como um todo, são um lugar que visam justamente à interação, numa concepção recíproca de compartilhamento de informações. Portanto, para atender a essa especificidade intrínseca às redes sociais, o Skoob disponibiliza ferramentas próprias de avaliação e interação entre escritores e leitores.

É relevante, ainda, esclarecer que, como comentamos em nossa metodologia, apenas a R9 se dedicava à resenha de um livro científico. Essa percepção nos inclina a afirmar que, nesse espaço virtual, existe a dedicação de avaliar-se textos de ficção literária, o que também, em nossa ótica, evidencia o caráter de reelaboração da resenha nesse meio, tendo em vista que, no ambiente acadêmico, existe a dedicação pela resenha de livros científicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados encontrados apontam para o fato de que a reelaboração de determinado gênero pode ocorrer devido a vários fatores, a exemplo de quando há a mudança do suporte de texto, pois

cada um desses suportes exige novas formas de textualização. Por isso, muito se alteram os elementos socialmente estabilizados a respeito da resenha quando nos deparamos com esse gênero veiculado num ambiente virtual, a exemplo do Skoob, em que sua consolidação se dá conjuntamente com a participação de outras ferramentas.

A partir da análise, percebemos que o modelo de Motta-Roth (1995), de fato, é reelaborado se se tem o fito de contemplar a resenha no âmbito do Skoob. Assim, vimos que os sujeitos escritores de resenha desse ambiente reelaboram esse gênero, a fim de atrair um maior público e de estabelecer contato com ele, pois utilizam uma linguagem mais informal e se valem de novas unidades retóricas que motivam os leitores a realizar a leitura dos livros resenhados, bem como os impulsionam a compartilhar experiências com os resenhadores.

Nessa medida, seja do ponto de vista da linguagem, que se aproxima de uma modalidade mais oral e informal, seja do ponto de vista da construção retórica, que se adéqua às necessidades enunciativas do Skoob, as resenhas circulantes nesse ambiente digital de interação apontam para o fenômeno da reelaboração do gênero resenha acadêmica, uma vez que, mesmo entendendo que produzem uma resenha, os skoobers, na tentativa de estabelecer uma relação mais horizontal com o público, perfazem a reconstrução retórica do gênero consolidada academicamente.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. D. *Lexical signalling: a study of unspecific nouns in book reviews*. 1996. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

ARAÚJO, A. D. O gênero resenha acadêmica: organização retórica e sinalização lexical. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. (Org.). *Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 77-93.

ARAÚJO, J. Reelaborações de gêneros em redes sociais. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 49-64.

ARAÚJO, J. *Os chats: uma constelação de gêneros na Internet*. Tese (Doutorado em Linguística). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2006.

BEZERRA, Benedito Gomes. A resenha acadêmica em uso por autores proficientes e iniciantes. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. (Org.). *Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 95-115.

COSTA, R. R.; COSTA, S. M. Corpos em campo: performance, visibilidade e impermeabilidade na apresentação do self de jogadores de futebol no Instagram. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.17, n.3, p.677-704, set./dez. 2014

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

MOTTA-ROTH, D. *Rhetorical Features and Disciplinary Cultures: a genre-based study of academic book reviews in linguistics, chemistry and economics*. 1995. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

NAVAS, E. Regressive and Reflexive Mashups in Sampling Culture. In: SONVILLA-WEISS, S. (Ed.). *Mashup Cultures*. Wien; New York: Springer, 2010. p. 157-177.

SOUSA, S. C. T. de. *Gênero textual e comunidade jornalística*. São Paulo: Blucer Acadêmico, 2012.

SWALES, John M. Research Into the Structure of Introductions to Journal Articles and its Application to the Teaching of Academic Writing. In: WILLIAMS, R.; SWALES, J; KIRKMAN, J. *Common Ground: shared interests in ESP and communication studies*. ELT Documents 117, 1984.

Júlio César Araújo

Pós-Doutor em Estudos Linguísticos pela UFMG e Professor e Pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) do Departamento de Letras Vernáculas (DLV) da UFC, onde coordena o grupo de pesquisa em Discursos e Digitalidades (DIGITAL). Atua na área de Linguística Aplicada em interface com Pragmática, Linguística Textual e as Teorias Críticas do Discurso. À luz dessa interface estuda as relações entre linguagem e tecnologia digital, com especial atenção aos seguintes temas: gêneros textuais digitais, novos letramentos, EaD, convergência de mídias e hipertextos.

Janyele Gadelha de Lima

Graduada em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestranda em Literatura Comparada, com ênfase em Semiótica Literária, no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Francisco Rogiellyson da Silva Andrade

Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, graduado em Letras: Língua Portuguesa e respectivas Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Ceará e especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Universidade Cândido Mendes. Atua como professor efetivo da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza da área de Língua Portuguesa. Foi bolsista PIBIC, com vínculo CNPq, no desenvolvimento das primeira e segunda etapas do Projeto Letramentos Acadêmicos na Universidade Federal do Ceará.

Juliana Bicalho Pinto

Graduanda em Letras Português-Francês pela Universidade Federal do Ceará. Membro do Grupo HIPERGED, coordenado pelo Prof. Dr. Júlio Araújo. Bolsista de Iniciação Científica da Funcap no Projeto TERMIREDES -Terminologia das Redes Sociais no Brasil (Fase 2).

Enviado em 30/01/2018.

Aceito em 01/03/2018.

DUOLINGO COMO UMA FERRAMENTA PARA APERFEIÇOAR A ESCRITA DO VOCABULÁRIO NO INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

DUOLINGO AS A TOOL TO IMPROVE VOCABULARY WRITING IN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Gloubéria Maria Bezerra de Sousa
Lidia Amélia de Barros Cardoso
Pâmela Freitas Pereira Toassi
UFC

Resumo: O objetivo deste estudo foi investigar a eficiência do *Duolingo* como uma ferramenta para ajudar no aprendizado do inglês como língua estrangeira. Mais especificamente, o estudo teve como foco a melhoria do conhecimento do vocabulário na habilidade escrita. As evidências coletadas emergiram do desempenho dos alunos antes e depois do uso da ferramenta. Os participantes envolvidos para a coleta de dados consistiram em um grupo controle, referido como Grupo A, com vinte e oito alunos do 6º ano (onze meninas e dezessete meninos) e um grupo experimental, referido como Grupo B, com vinte e três alunos do 6º ano (onze meninas e doze rapazes) todos com a faixa etária entre 10 e 13 anos. Os resultados deste estudo sugerem que o *Duolingo* deve ser considerado uma ferramenta em potencial nas salas de aula tendo em vista que esta ferramenta também parece afetar positivamente os aspectos motivacionais.

Palavras-chave: Duolingo, aquisição de vocabulário, inglês como língua estrangeira.

Abstract: *The goal of this study was to investigate the efficiency of Duolingo as a tool to assist the learning of English as a foreign language (EFL). The investigation focused most specifically on the improvement of vocabulary knowledge in writing. The collected evidence emerged from students' performance before and after the use of the tool. Participants involved in data collection consisted a control group, referred to as Group A, with twenty-eight 6th graders (eleven girls and seventeen boys) and an experimental group, referred to as Group B, with twenty-three 6th graders (eleven girls and twelve boys), within the age range from 10 to 13 years old. The results of this study suggest that Duolingo should be considered a potential tool for improving vocabulary in language classrooms since it also seems to affect positively on motivational aspects.*

Keywords: *Duolingo, vocabulary acquisition, English as a foreign language.*

INTRODUCTION

The advancement of technology in the current world has changed the availability of information and this has consequences in the way that we learn. Whereas in older times, research in the classroom environment would be restricted to consulting encyclopedias, nowadays, students can reach every kind of information in the palm of their hands, through their smartphones. Therefore, it is important for teachers to take advantage of this technological advancement, using this as an aid in the teaching-learning process. Students seem to have already embraced these technologies. However, classrooms are still behind this technological movement.

Assuming that the use of smartphones in the classroom, through new applications (APPs) can support the acquisition of foreign languages, the present study investigated the efficiency of *Duolingo* as a tool for learning English as a foreign language (EFL) and to improve vocabulary knowledge in the writing skill. Therefore, in the present study, cell phones were used as a tool to assist in sharing information for purposes of communication.

Due to the constant insertion of technologies in the teaching of languages, the adaptation of teaching practices aims to improve the quality of content-learning presented in the classroom, as can be seen in the document PCN:¹

The new communication and information technologies permeate everyday life, regardless of physical space, and create life and coexistence needs that must be analyzed in the school space. Television, radio, computer science, among others, caused men to approach images and sounds of worlds previously unimaginable. (...) Technological systems, in contemporary society, are part of the productive world and the social practice of all citizens, exercising a power of omnipresence, since they create forms of organization and transformation of processes and procedures. (PCN's, 2000, p. 11-12).

In this context, the use of some applications as language learning tools can be especially effective for the moments of fun and for the significant contributions to the teaching and learning process per se.

However, it has to be noticed, that there is a gap between students and teachers regarding the use of technology. Prensky (2001) uses the terms digital natives and digital immigrants in trying to demonstrate how teachers and students occupy different settings. Shrum & Glisan (2010, p. 449) say that, digital natives are the “21st century students who grew up using the Internet and who are always connected in technological devices”. On the other hand, the teachers “are called digital immigrants” because it is most likely that the teachers did not grow up with knowledge of such tools. As so, teachers need to become more acquainted with the use of the Internet and other technological devices in

¹ Citação original: As novas tecnologias da comunicação e da informação permeiam o cotidiano, independente do espaço físico, e criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar. A televisão, o rádio, a informática, entre outras, fizeram com que os homens se aproximassem por imagens e sons de mundos antes inimagináveis. (...) Os sistemas tecnológicos, na sociedade contemporânea, fazem parte do mundo produtivo e da prática social de todos os cidadãos, exercendo um poder de onipresença, uma vez que criam formas de organização e transformação de processos e procedimentos. (PCN's, 2000, p. 11-12)

classrooms since these tools can create powerful ways for students to learn and engage with more integrating and more communicative classes.

There has been an increasing educational movement heading towards bilingual education, therefore the teaching of English at some schools has gained considerable attention. However, this movement towards bilingualism has not been so effective in making schools develop new ways to teach a foreign language. This is unfortunate, since being bilingual does not only result in the increase of knowledge in only one language, but also brings advantages for the L2 user in the communicative, cognitive and cultural fields (Wei, 2000).

In Brazil, children from public schools start learning English only on the 6th grade. This late start can be pointed out as one of the reasons why regular schools do not present concern in introducing more adequate methodologies along with different ways to motivate students to learn English at school.

Another aspect that seems to be relevant is that teenagers tend to be more distracted when they are in classroom especially if the classes are not interesting for them. With the English lessons, the same applies. The degree of involvement on their part can be put at stake even if they know that learning a foreign language is important for their future. Therefore, teachers need to be aware that innovating in their classes could be a way to motivate learning. With this understanding, learning can be more enjoyable and effective.

In this scenario, the incorporation of technological tools in English classes can be a good choice since they “bring new challenges and opportunities more rapidly” (Shrum & Glisan, 2010, p.450). Considering that there are some sets of modern tools to help teachers make good decisions, *Duolingo* can be an example of a successful integration of technology and foreign language classrooms.

This App, beyond bringing enjoyable interaction options, provides several technological activities. As Martinez-Lage and Herren (1998) state “technology use in the language classroom should be embraced only if there are substantial benefits to learners” so, the learners acquire knowledge and have fun.

Martinez-Lage and Herren (1998) also highlight that the planned and purposeful use of technology can bring benefits to learners, such as:

- More effective use of time: it can be used beyond classroom walls.
- Individualized learning: students can go at their own pace following their own study rhythm.
- Student empowerment: with modern technologies, this new term also emerged. Empowerment is a new term to refer to students’ autonomy. By using technological tools, students can gain control of their own learning.

Having in mind that the use of tools and applications carry potential possibilities for learning, *Duolingo* was chosen to be applied in the present study. *Duolingo* (App) offers the teaching of six foreign languages in a fun way. The App presents gamification elements that can provide learning with

different levels, from basic level to the most advanced level. Each lesson is a phase and when you complete a lesson, another is unlocked such as in a video game. In addition, the App promotes meaningful interaction, even if the interaction provided can be characterized by an asynchronous communication tool mode.

The present study aimed at investigating the effectiveness of the use of *Duolingo* as a tool for learning English vocabulary in the classroom for improving the writing skill. More specifically, the present study set out to verify to what extent the application helps to develop vocabulary knowledge in writing skills and to collect evidence from students' performance, observing if the content is learned effectively or not.

LEARNING VOCABULARY

Using technology in the language classroom provides some possibilities for teachers who seek to work with vocabulary development. Such instructional strategy, when used in foreign language classrooms seems to be more attractive and interesting to the learners.

Multimedia learning provides students ways to increase the classroom learning providing flexibility to each type of learning that can enrich the classroom experience. Crompton (2013, p. 4), states that m-learning is the process to "learning across multiple contexts, through social and content interactions, using personal electronic devices".

Shrum & Glisan (2010) argue that including technologies and its tools can help them plan lessons that will improve vocabulary in writing. Some pedagogical principles pointed by the authors are:

- Elaborate and enrich input with exposure to varied sources using the internet.
- Promote learning by negotiating meaning using the internet.
- Encourage inductive learning with implicit instruction using the internet.
- Focus on form, error correction with learners noticing and adjusting their interlanguage.
- Respect learners' individual developmental learning with timing pedagogical intervention to learner's zone of proximal development (ZPD) in branching and additivity programming.
- Individualize instruction with learners' analysis needs and provide differential strategies and tasks using autonomous learning.

Technology provides interesting and unique ways to connect language learners to the target language and culture. It enables learners to establish interaction with peers who are learning the language and improve student motivation and enthusiasm for language learning (Shrum & Glisan, 2010, p. 452).

Duolingo is an application (APP) with an easy and fun platform for studying foreign languages. According to the website *Duolingo*, the platform is developed as a game with phases and challenges. Each phase presents some challenges to accumulate scores and complete many tasks. The way the platform was developed makes the application a study tool.

FIGURE 1 - Duolingo to mobile phone



Source: Own authorship photo.

Furthermore, teachers who have problems in motivating students in the classroom can use *Duolingo* to get students more interested. From this perspective, *Duolingo's* contribution offers a personalized practice for each student, allowing a better use of the content presented in the classroom.

According to the web site *Duolingo*, many teachers, and some governments are already using *Duolingo* as a technological tool in the classroom. By using this new source, teachers can check the development of their students individually and in one place. Because each class includes multiple conversation, comprehension, translation, and challenge questions using multiple choices, the App allows the learner to immediately know whether his/her answers are correct or not. If the student fails, he/she will soon be informed, and immediately the application shows how to improve. Nation (2008, p. 102) argues that:

Most published books of prepared vocabulary exercises use teach, test, and mark format. That is some aspects of the words are taught, and then the learners do labelling, completion, rewording, classifying, correcting or matching activities that they later mark using an answer key.

To corroborate what Nation (2008) mentions regarding vocabulary, the tests used to investigate *Duolingo* efficiency for learning vocabulary in the present study were based in the exercises proposed in the classroom during previous experiences. Nation (2008) states clearly that the teaching and learning of vocabulary is often neglected since, commonly, teachers apply a list of simple activities which require little or no preparation. However, Nation (2008) points out that the attempt to use additional sources to engage students in practicing vocabulary input is consistent with good pedagogical decisions. The next section presents the method applied in the present study.

METHOD

The present study was carried out in a public school in Caucaia, Fortaleza, Ceará. Before the start of the study, the principal and the coordinator of the school were informed about the research goals as well as about the instruments to be adopted for data collection.

The participants who took part in the present study were divided in two groups: the experimental group (Group A), which consisted of 23 6th graders (eleven girls and twelve boys), and the control group (Group B), which consisted of 28 6th graders (eleven girls and seventeen boys). The age range of these participants was 10-13 years old. Classes happened once a week and lasted 100 minutes each. The experimental group was the one submitted to the use of the application *Duolingo*.

The data for this study was collected through an Action Research design which is defined by Thiollent (2005, p.16) as:

a type of empirical social research that is conceived and carried out in close association with an action or with the resolution of a collective problem and in which researchers and participants of the situation or problem are involved in a cooperative or participatory way.

It means that this kind of research is conducted by teachers at their classrooms with the participation of their students, in other words, the action research happens during an authentic moment in the classroom.

The present study was designed in order to compare, students' understanding of the topic presented before and after classes, therefore, evaluating the extent to which *Duolingo* can benefit the acquisition of vocabulary. Regarding data collection, it was divided in four parts: a) diagnostic questionnaire; b) preparation of plans; c) pre-test and d) post-test.

The first part of data collection was conducted through a questionnaire. It was applied to students in order to verify their previous knowledge regarding the application *Duolingo*. It consisted of twelve questions: five open-ended questions in which students had to write their own answers, and five close-ended questions that students needed to choose and mark one or more answers and two multiple choice questions.

The questionnaire was formulated in order to gather information regarding participants' characteristics such as age, level of learning of English and knowledge about some educational applications. In addition, the questionnaire intended to find out how many students knew the App *Duolingo* and if they used it to study English.

Students were guided to answer the questions according to their opinions about the English classes and not to worry about providing right or wrong answers. They were also instructed not to identify themselves in their questionnaires. In addition, they were informed that their answers would not be judged or corrected at any point in the research.

After the findings obtained in this diagnostic questionnaire data collection begun. The textbook adopted by the school (Way to English - Editora: ÁTICA. Ensino Fundamental II - 6^o Ano. 1^a Edição - 2015), was used to follow the vocabulary topics suggested in three lessons that were designed

in both groups. This approach was adopted in order to test and compare students' level of learning of during the investigation.

The classes were planned to follow this instructional sequencing: the warm-up, vocabulary bank and exercises. The warm-up was planned to last about fifteen minutes maximum and involved a brief discussion about a theme suggested by the textbook. After that, the vocabulary bank consisted of twelve words. All the words were exposed in the whiteboard and the explanation of the vocabulary was made through a presentation of video with sentences and funny images. In the end, students completed follow up exercises collectively.

When the application *Duolingo* was used, the instructional sequencing was different. It was composed of the sequence: the warm-up, vocabulary bank, time to use the application to practice the vocabulary and exercises. The warm up followed the same theme explored in the class without the use of the application, and the explanation of the vocabulary was made through a presentation of video with sentences and funny images. To practice the vocabulary all the students made exercises using the application during thirty minutes.

Comparing the two learning formats, without the use of the application and with the use of the application, they were similar in the way of presenting the content. However, when the same vocabulary is practiced with the use of the application *Duolingo* the learning becomes less stressful and full of fun.

The insertion of a different manner of practice of the exercises through the application *Duolingo* before the production activity makes learning more fun. To compare the results between both formats, the students were instructed to complete a simple production test about the topic studied in the end of each format.

These tests were applied after both formats to evaluate students' understanding of the topic presented after the activities and to verify if the control group (Group A) would complete the test with more ease after the practice using the APP.

The procedure was repeated three times whenever new vocabulary was applied. The application of formats was done in the same day in both groups. The following data analysis was made through quantitative comparisons between the results obtained in the activities applied in both formats (with application *Duolingo* and without it). In this way, it was possible to compare if the performance of the control group was better than that of the experimental group (Group B) after the use of the APP.

Besides verifying if the content is learned effectively or not when the application is used, a secondary goal of the present study was to verify to what extent the application helps to develop vocabulary knowledge in writing. Therefore, the analysis was made through quantitative comparisons between the results obtained in the production activities applied in both formats with application *Duolingo* and without it. The results of the present study are presented in the next section.

RESULTS

This section aims at presenting the results obtained after each type of class format conducted. The results of students' vocabulary knowledge were compared before and after the application of tests. This section is subdivided into the following: the diagnostic questionnaire, the pretest, and the post test.

The diagnostic questionnaire

A diagnostic questionnaire was applied to the experimental group (Group B) to find out about their familiarity with the *Duolingo* application. The results pointed out that of the twenty-three answers collected, only seven students reported that they knew and used the application.

The same diagnostic questionnaire also pointed that all students consider that the English classes are important for their lives and some students use applications in their daily lives for leisure activities such as listening to music and playing games, and social network access. Because of this, these twenty-three learners agreed that using *Duolingo* could contribute to effective learning.

Regarding the interest for learning English, all of the students from the experimental group (Group B) answered they liked to learn English and agreed that English is one of the most important languages in the world. However, it has to be mentioned that the same students did not show much interest during the classes where expositive presentation of vocabulary was carried out.

The questionnaire also pointed that none of the students had previously studied English. This information might suggest the reason why they have difficulties learning the language. Since most of the students are exposed only to English grammar and vocabulary in the classroom, they lose interest in learning the language at school.

Regarding question number six "Could you provide your cell phone to an English class?" all students answered "Yes" in their questionnaires. Therefore, the experimental group (Group B) agreed to use mobile phones in the English classes.

The following question asked about the types of applications that are used in their mobiles. All students informed that they frequently use social networks, applications and games, such as *WhatsApp*, *Facebook* and "*Spirit Guardian* by":²

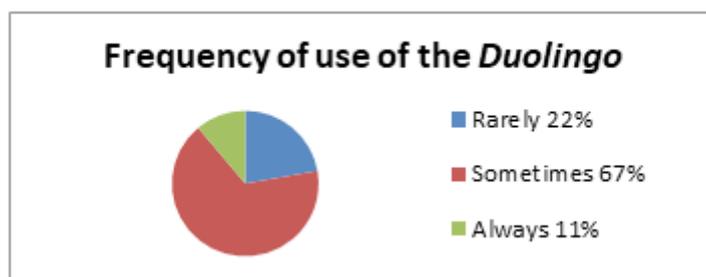
The number "1" and "2" were used to indicate the rank of frequency in response to Question 8, which was: "Number the order of the applications below in the order of frequency you use". The question was followed by a list of four APPs: Social Networks application; games; Photos Edition; Educational games. The result pointed that 61% of students use the social networks application and 39% of students use games.

The tenth and last question, "*Do you know the Duolingo application?*" asked students about the possible relationship between the App and the student. It pointed out that from the twenty-three stu-

² Spirit guardian: Vanguard rash for Android is very popular and thousands of gamers around the world would be glad to get it without any payments.

dents who answered the questionnaire, only seven students knew and used the application. Regarding the frequency of use of the application among the nine students, the graphic below shows the results obtained:

GRAPH 1 - Frequency of use of the *Duolingo*



By analyzing the diagnostic questionnaire, it becomes clear that students consider that *Duolingo* could help them in their English learning. Therefore, the inclusion of App in English classes seemed to be an effective tool to assist students' acquisition of vocabulary. The next section presents the intervention carried out in the English classes.

The intervention

The second part of this research consisted of testing the hypothesis pointed out by the questionnaire: the use of *Duolingo* could be more interesting to the students and their English language learning? If so, could motivation in the classroom be improved?

In order to test this hypothesis, three vocabulary themes were chosen to introduce new vocabulary. The introduction of vocabulary was performed in two formats: one without the use of the application and one with the use of the application. The goal was to compare if any difference in the results would become evident.

The choice of vocabulary topics was based on the themes explored by the textbook adopted by the school, and the procedure for collecting data followed these steps:

For the control group: (Group A)

- a) A Pre-test was applied before input.
- b) After a warm-up, a vocabulary bank input and exercises without *Duolingo* were carried out.
- c) A Post-test was applied

For the experimental group: (Group B)

- a) A pre-test was applied before input.
- b) After a warm-up, a vocabulary bank input and exercises using *Duolingo* was carried out.
- c) A Post-test was applied.

Pretest

The pre-test consisted of nine questions and was divided in three parts. Each part consisted of three questions to assess vocabulary knowledge. Questions fit in multiple choice formats, in which the students needed to choose one correct answer. In addition, the questions intended to investigate *Duolingo* efficiency for learning vocabulary.

Following this idea, the tests were prepared based on the exercises proposed in classroom during previous experiences. The tables below show how the tests were presented:

The set of 3 questions below was used in the first pre-test for both groups:

1. *Em qual desses itens a palavra “pai” está escrita corretamente em inglês?*

father fater fader phather

2. *Em qual desses itens a palavra “avó” está escrita corretamente em inglês?*

blue mater gandmader grandmothe

3. *Em qual desses itens a palavra “irmã” está escrita corretamente em inglês?*

sisther sister sader siather

The set of 3 questions below was used in the second pre-test for both groups:

4. *Como se escreve a palavra “estudante” em inglês?*

stuther studhent student stbudent

5. *Como se escreve a palavra “cozinheiro” em inglês?*

cok cook kuck cooker

6. *Como se escreve a palavra “professor” em inglês?*

teacher tater teader thather

The set of 3 questions below was used in the third pre-test for both groups:

7. *A escrita da disciplina “Inglês” na Língua Inglesa inicia-se com a letra:*

A O I E

8. *A disciplina “Educação Física” na Língua Inglesa tem duas iniciais:*

E.F. P.E. E.P. F.E.

9. *A escrita da disciplina “Matemática” na Língua Inglesa inicia-se com a letra:*

M N A MA

As can be seen, the three vocabulary topics chosen to assess vocabulary knowledge were: Family, Professions and School Subjects. For three classes, the control group (Group A) was exposed to an explicit explanation of the vocabulary bank with twelve words. The twelve words were written on the whiteboard and the new vocabulary was presented through a combination of video with related sentences and funny images.

Following this way, students were asked to complete a production activity about each topic suggested to each class. The activity consisted of some items in which students should complete using the correct form of vocabulary.

For the experimental group, (Group B) vocabulary explanation was followed by the same sequence of lessons as with Group A. However, to practice the vocabulary knowledge in writing all the students were guided to complete exercises proposed by *Duolingo*.

The task with *Duolingo* lasted for thirty minutes. By the end of the activities, each student presented his/her results through the App. If the student obtained good scores, the golden icon was shown (Figure 3).

FIGURE 2: Icon from App *Duolingo*

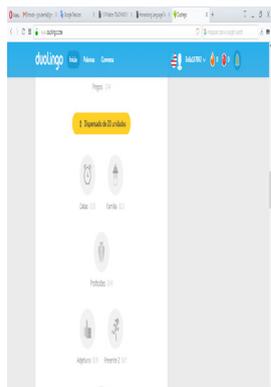
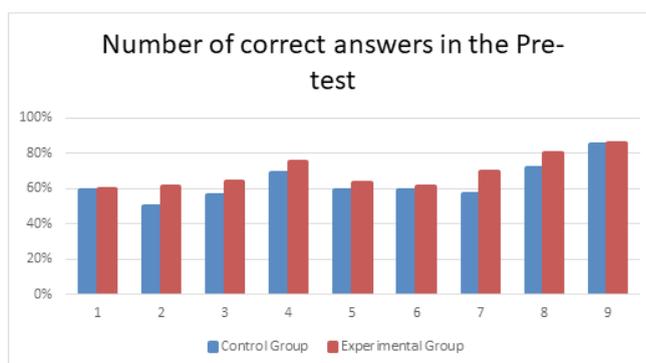


FIGURE 3: Golden Icon from App *Duolingo*



Graph 2 illustrates the results collected after the application of the three parts of the pre-test in both groups. It was observed that of the twenty-eight students in group A, the number of correct answers in pre-test was about 50% to 85%. In addition, in group B, the number of correct answers in the pre-test was about 60% to 86%.

GRAPH 2 - Number of correct answers in Pretest



The results obtained show that all students of both groups have a good previous knowledge about the vocabulary items.

At the end of each class investigated, a Post-test was applied to verify if the content had been learned effectively or not when the application was used. This procedure was used to provide evidence for comparing results.

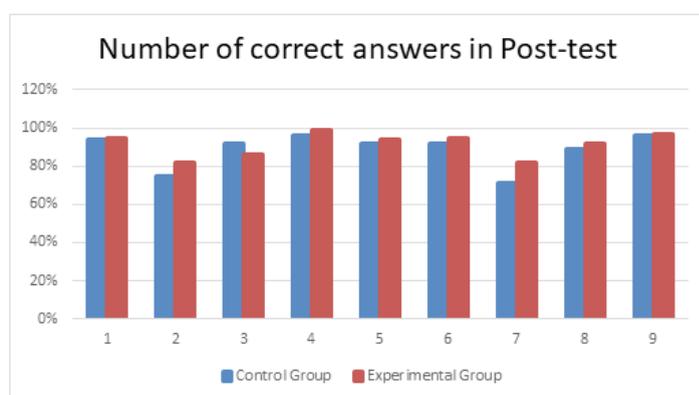
Post-test

The use of *Duolingo* after the production activity seemed to make learning funnier. To compare results between groups, students were instructed to complete the exact same test used in the Pre-test. These tests were applied for both groups to verify which group would perform better.

Besides verifying if the content was learned more effectively, the goal of this study was also to verify to what extent the application helped in acquiring vocabulary knowledge in writing. To investigate these data, the analysis was made through quantitative comparisons. The results obtained in the production activities applied in both formats with application *Duolingo* and without it. In this way, it was possible to compare and identify which group performed better.

Analyzing each question of the post-test, they obtained the following percentage for the number of correct answers for each question.

GRAPH 3 - Number of correct answers in Post-test



After verifying if the content exposed was learned effectively when *Duolingo* was used, it was observed that results showed similar numbers of correct answers in the post-tests between both groups.

By analyzing both tests, Pre-test and Post-test, results were positive suggesting that the use of *Duolingo* to improve vocabulary shows a slight difference in knowledge gain. In addition, these results show that the use of the application seems to help students in motivational aspects as engagement and more interest in classes were demonstrated.

Comparing the results of pre and post-test, we could observe that of the twenty-eight students of the control group (Group A), the numbers of correct answers in the post-test were about 71% to 96%.

As for comparing the results of the pre and post-test for the experimental group (Group B)

the results showed that the number of correct answers in the post-test was about 82% to 99%. Even if it is a slight gain, this suggests that *Duolingo* is a potential tool to improve vocabulary knowledge. These results are further discussed in the next section.

DISCUSSION

After investigating three experimental lessons with *Duolingo* application it seems fair to say that *Duolingo* not only improved vocabulary knowledge in writing of 6th grade students, but also, it became clear that the App worked as a motivational tool for students, since they demonstrated more interest and engagement in classes.

According to Gardner and McIntyre (1993 *apud* Brandl 2008, p. 21) a motivated learner wants to achieve a particular goal. In the present study, the application *Duolingo* was adopted as a tool to improve vocabulary knowledge in writing in English classes, but it seems to have worked more efficiently as a motivational tool for learning.

There are two aspects to point out:

- 1 vocabulary gain
- 2 motivation

The first point to be mentioned is that the App was adopted in the experimental lessons in order to practice the vocabulary presented in the lessons and also to improve the vocabulary knowledge in writing. This can be assumed once all the levels of the *Duolingo* were related to vocabulary input. However, students demonstrated more motivation when they used the App while learning vocabulary.

The second aspect is that if we agree that the inclusion of technology tools in the English language learning classroom should only be adopted in the case it brings benefits to learners, *Duolingo* can serve as an example of successful integration of technology in second language classrooms. Such idea is supported by Martinez-Lage and Herren (1998) which says that planned and purposeful use of technology point benefits learners in the following aspects: students can make more effective use of time, learning can become more individualized and can gain more empowerment.

FINAL CONSIDERATIONS

The results of this action research suggest that the use of *Duolingo* as a tool for learning vocabulary seems to be a potential tool to improve vocabulary. It also seems to affect positively on motivational aspects, as students were clearly more interested in learning English using the App.

Several previous studies have been conducted under the same phenomenon investigated here; therefore, this study is not new. However, when we talk about teaching and learning processes that use the technologies some “[...] studies have shown that technology in general has been used effectively” to facilitate the vocabulary acquisition, enrich input, increase writing ability and enhance motivation. (Shrum & Glisan, 2010, p. 454.)

The question brought by this research “What is the effectiveness of application *Duolingo* as a tool for learning English in the classroom to improve the writing vocabulary?” resulted in a positive answer once the findings showed that the application helped to develop vocabulary knowledge in writing skills. Besides, students seemed to be more motivated after being exposed to *Duolingo*. Such results are supported by Shrum & Glisan (2010) ideas in that technological tools and the way teachers use them can improve the learners’ vocabulary writing.

Beyond improving vocabulary knowledge in writing in English, another positive aspect found in the present study was the increasing level of students’ motivation with the insertion of application in the classes. Increased levels of motivation alone do not solve all problems, however, this motivation has the potential to generate more discipline and consequently to improve the relationship between teacher and students.

Despite the positive results observed after the insertion of application *Duolingo* in the English classroom, there are some limitations of the present study to be pointed out. The main factor is the length of classes. The schools require teachers to fulfil a course plan, in which a required curriculum should be observed, within a very limited period of time.

Although the textbook adopted by the school offers some suggestions on activities to practice vocabulary in writing, time constraints impacts directly on teachers’ actions. Because of this, to cover the content of the textbook adopted, teachers choose expository classes. Such choice serves to guide curriculum impositions, but can be very limiting for students learning.

It is important to point that we do not advocate for the application *Duolingo* as a substitute for traditional classes, but we suggest that it can be used efficiently as a complement for these classes. Although most students demonstrated they were not interested by the class when it was presented in expository form, the traditional explanations are important to complement learning. The suggestion presented in this research is a balanced method in which expository classes can be followed by activities using the *Duolingo* in order to reinforce the learning of vocabulary in a more pleasurable way.

After exposing some positive effects resulting from the use *Duolingo* as a tool for learning the English language in the classroom, it seems fair to say that this application can be considered a powerful tool to improve writing vocabulary and motivate students, promoting a better performance in English classes.

REFERENCES

- AISHA WALKER & GOODITH WHITE. Oxford, 2013. *Technology Enhanced Language Learning – Connecting Theory and Practice*
- PRENSKY, M. (2001). Digital natives, digital immigrants, part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. Retrieved September 21, 2017, from <http://www.marcprensky.com>.
- BRANDL, K. (2008). *Communicative Language Teaching in Action: Putting Principles to Work*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

CROMPTON, H. (2013). *A historical overview of mobile learning: Toward learner- centered education*. In Z. L. Berge & L.Y. Muilenburg (Eds.), *Handbook of mobile learning*. (3-4). Florence, KY: Routledge.

DONALD ARY, LUCY CHESER JACOBS, CHRIS SORESEN, ASGHAR RAZAVIEH (2009). *Introduction to research in Education*. Wadsworth Cengage Learning. 8th Edition.

Duolingo for schools. Available at: <<https://schools.duolingo.com/>> Access in: 26/03/2017

GILLHAM, B. (2000). *Developing a questionnaire*. London: Continuum

NATION, I.S.P. *Teaching Vocabulary: Strategies and Techniques*. 2008. Heinle Cengage Learning.

SELIGER, H. W. & SHOHAMY, E. (1989). *Second language research methods*. Oxford: OUP.

SHRUM, J. L. & GLISAN, E. *Teacher's Handbook: Contextualized Language Instruction*. 4th ed. - Boston, MA: Heinle Cengage Learning, c2010.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-ação* (14^aed.) São Paulo: Editora Cortez, 2005.

WALKER, A. & WHITE, G. *Technology Enhanced Language Learning – Connecting Theory and Practice*. Oxford, 2013.

Gloubéria Maria Bezerra de Sousa

Graduada em Licenciatura Plena em Letras - Inglês pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Aluna da Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras (CELEST) da UFC. Professora de Língua Inglesa no ensino regular. Tem experiência na área de Língua estrangeira desde 2001, atuando principalmente com o ensino de Língua Inglesa para crianças e adolescentes. gloubberlia@gmail.com.

Lidia Amélia de Barros Cardoso

Professora adjunta do Departamento de Estudos de Língua Inglesa, suas Literaturas e Tradução (DELILT) da Universidade Federal do Ceara (UFC), onde ministra disciplinas de Língua e Cultura e Prática de Ensino desde 2010. Possui especialização em Metodologia do Ensino de Línguas Estrangeiras (UFC), Mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Doutorado em Linguística pela UFC (2016). lidiaabcardoso@gmail.com.

Pâmela Freitas Pereira Toassi

Professora adjunta do Departamento de Estudos de Língua Inglesa, suas Literaturas e Tradução (DELILT) da Universidade Federal do Ceara (UFC). Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, com ênfase na linha de pesquisa tradução e cognição. Possui Doutorado em Inglês: Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Santa Catarina (2016). Coordena o grupo de pesquisa Processamento da Linguagem de Bilíngues e Multilíngues. pam.toassi@gmail.com.

Enviado em 30/03/2018.

Aceito em 30/04/2018.

CONHECIMENTOS SOBRE RECURSOS TECNOLÓGICOS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA¹

KNOWLEDGE ABOUT THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGICAL INSTRUMENTS IN THE FORMATION OF PORTUGUESE LANGUAGE TEACHERS

Edmilson Luiz Rafael
Rebeca de Jesus Monteiro Dias Moura
UFCG

Resumo: A questão de investigação foi saber como o conhecimento sobre o uso de instrumentos tecnológicos atravessou a formação acadêmica de alunos e professores egressos de Cursos de Letras. Pretendíamos perceber a presença desse conhecimento na e durante sua formação acadêmica e as formas de acesso ao conhecimento desse uso. O corpus de análise foi constituído por respostas a questionários aplicados por meio do *Google Drive*. A análise, fundamentada nas concepções de paradigmas de conhecimento, tradição e complexidade na formação de professores e caracterização de tecnologias como recursos didáticos, demonstrou que a produção de conhecimento ocorre por iniciativa individual, às vezes, por parte do professor formador e, geralmente, por parte do formando, para atender às demandas da produção digital.

Palavras-chave: Formação de professores. Tecnologias Digitais. Ensino de Língua.

Abstract: *The research question was to know how the knowledge about the use of technological instruments crossed the academic formation of students and graduated professors from Courses of Letters. We wanted to understand the presence of this knowledge in the and during their academic formation and the ways of access to the knowledge of this use. The analysis corpus consisted of responses to questionnaires applied through Google Drive. The analysis, based on the conceptions of paradigms of knowledge, tradition and complexity in the formation of teachers and characterization of technologies as didactic resources, showed that the production of knowledge occurs by individual initiative, sometimes by the teacher trainer and, generally, by part of the graduate, to meet the demands of digital production.*

Key-words: *Teacher formation. Digital Technologies. Teaching of Language.*

¹ O estudo apresentado nesse artigo é parte de uma pesquisa, cujos resultados foram apresentados, inicialmente, em dissertação de mestrado (MOURA, 2017), vinculada ao Projeto de Pesquisa Novas Configurações de Ensino de Leitura e Escrita em Atividade de Linguagem(ns)” – Plataforma Brasil CAAE N° 42844814.8.0000.5182, sob coordenação da Profª Drª Williany Miranda da Silva (POSLE-UFCG) e parte das atividades do Grupo de Pesquisa “Teoria da Linguagem e Ensino” (Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil – CNPq).

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de uma investigação sobre a formação de professores de língua portuguesa para a utilização de instrumentos tecnológicos digitais como recursos didáticos. Insere-se em um contexto geral de estudos sobre fenômenos relacionados ao que se espera como uma nova dinâmica do processo de ensino-aprendizagem, resultante de uma série de transformações sociais, todas creditadas à tecnologia digital, considerada símbolo da renovação, em contraposição à tecnologia analógica, considerada símbolo da tradição, com vistas à geração de uma mentalidade supostamente mais adequada à resolução dos problemas sociais contemporâneos. Dentre as instâncias desses problemas, aqui destacamos o ensino de língua portuguesa na educação básica e a correspondente formação de professores, sempre alvo de críticas e expectativas quanto ao atendimento esperado da aprendizagem de objetivos e conteúdos específicos e constante atualização do ponto de vista acadêmico-científico e metodológico.

É, então, em um contexto mais específico, que, do ponto de vista metodológico, seja esperado que as denominadas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), consideradas como responsáveis por todas as mudanças ocorridas entre os períodos industrial e pós-industrial, sejam recursos de formação humana e profissional, o que para a formação de professores coloca dois desafios: rompimento com a prática tradicional de reprodução de conhecimento estabilizado e mobilização de diversos suportes e instrumentos para acesso e produção de conhecimento, ambos a serem enfrentados na preparação teórico-metodológica de professores, para ensino de leitura e de produção textual, predominantemente.

Na intenção de apresentar uma ação com tal finalidade à comunidade acadêmica e profissional, foi realizado, em 2013, por iniciativa de dois professores do curso de Letras de uma universidade federal do interior do estado da Paraíba, um curso de extensão denominado *Blog pedagógico e livro didático na educação básica*, cujo principal objetivo era orientar professores da educação básica e alunos de licenciatura em Letras na construção e manutenção de blog pedagógico à semelhança da organização de livros didáticos como projeto de ensino (RAFAEL, 2017). Além da natureza extensionista, a ação de oferta do curso tinha em vista, também, a geração de campo de pesquisa para investigação, dentre outras questões, da utilização de recursos digitais e virtuais para fins didáticos por sujeitos usuários desses mesmos recursos da chamada tecnologia digital, o que se justifica pela constatação de que tanto os professores da educação básica quanto os alunos da graduação diziam serem usuários para realização de diferentes atividades acadêmicas e interesses pessoais variados, mas raramente os relacionam como possibilidades de inserção no espaço escolar para auxiliar as tarefas específicas de ensino.

Em 2015, retomamos o contato com os sujeitos participantes desse curso, para investigar uma questão que nos pareceu residual: saber como o conhecimento desse uso atravessou a sua formação docente acadêmica, tendo em vista perceber, a partir de respostas de participantes, do referido curso de extensão, sobre dois aspectos: (1) a presença do conhecimento relativo ao uso das Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação na e durante sua formação acadêmica e 2) as formas de acesso ao conhecimento desse uso.

2 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DOS DADOS

De posse de endereço eletrônico dos participantes do curso de extensão, ocorrido em 2013, no segundo semestre de 2015, fizemos o primeiro contato com os dezessete que concluíram o referido curso e haviam produzido ou reformulado um blog pedagógico, seguindo as orientações e estudos desenvolvidos no curso. Dos dezessete, cinco se apresentaram disponíveis e concordaram em participar da pesquisa, sendo quatro alunos pré-concluintes do curso de Letras na condição de estagiários do ensino fundamental e médio em escolas da educação básica, e um professor efetivo da rede estadual de ensino.

Para coleta dos dados², utilizamos o *Google Drive*, ferramenta *online* que possibilita a elaboração e aplicação de questionários de pesquisa em contexto virtual. As vantagens da utilização dessa ferramenta para aplicação do instrumento de coleta, um questionário, foram registro e organização automática das respostas, facilidade na acessibilidade dos dados em qualquer tempo e lugar e manutenção da privacidade dos participantes entre si.

Através dessa ferramenta, os participantes responderam a um questionário constituído de seis perguntas, sendo quatro discursivas e duas objetivas, que os inquiriam sobre formas de sua aprendizagem de utilização de artefatos tecnológicos digitais (computadores e equipamentos assemelhados), formas de acesso a conhecimentos no espaço virtual (*sites*, redes sociais), finalidades e razões para a utilização de recursos tecnológicos digitais e materiais virtuais em planejamento de aulas de língua portuguesa e espaço mais utilizado para busca de materiais para fins didáticos (impresso ou digital). Obtivemos, assim, trinta respostas que constituíram o *corpus* da pesquisa, das quais fizemos os recortes apresentados neste trabalho para fins de comprovação de análise.

3. PARADIGMAS DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O objeto de estudo do presente trabalho se insere, teoricamente, no campo aplicado dos estudos da linguagem, especificamente os que se destinam a compreender fenômenos que, embora sejam de ordem externa à sala de aula, interferem, direta ou indiretamente, na prática escolar de ensino de língua. Dois desses fenômenos são, em uma ordem de abrangência, a concepção de formação de professor, o tipo de conhecimento esperado nessa formação e, mais particularmente, a competência em selecionar materiais didáticos para a execução das atividades de ensino. Grosso modo, a expectativa é que a formação acadêmica no nível das licenciaturas seja responsável por suprir ou munir a futuro professor de todo e qualquer conhecimento necessário para, em última instância, suas futuras escolhas, alternativas, elaborações e execuções sejam bem sucedidas, como se fossem espelho do conhecimento adquirido de uma vez por todas na formação para o resto da vida.

² Parecer Comitê de Ética CAAE nº 42844814.8.0000.5182.

De fato, não se pode prescindir de uma formação especializada para o professor de qualquer objeto de ensino e, particularmente, de língua portuguesa. Historicamente, como sabemos, essa formação foi se constituindo institucionalmente, o que lhe conferirá o caráter de formação orientada por um modo de produção de conhecimento sobre a realidade humana e social. Essa caracterização está diretamente relacionada ao modo como se concebe essa produção que se convencionou chamar de ciência, para se opor a formas assistemáticas de explicação por uma visão global da realidade, conforme nos lembram Moraes (2012) e Saviani (2010), entre outros pensadores da educação, apoiados em princípios filosóficos e sociológicos.

Disso resulta, então, um entendimento de que a formação universitária tal qual a conhecemos até os dias atuais seja o lugar institucional de produção, reprodução, treinamento metodológico e reconstrução dos conhecimentos científicos especializados resultantes da esquematização da realidade, típica do fazer científico, o que se manifestará no conjunto de disciplinas e conteúdos que compõem os currículos das licenciaturas. Os efeitos dessa disciplinarização são a fragmentação, herdada do pensamento racionalista de visão da realidade humana e social, e a expectativa social de que a formação especializada deve fornecer, por meio da própria disciplinarização, todos os conhecimentos que se julgam necessários à resolução dos problemas cotidianos. O caso do saber mobilizar diversos suportes e recursos tecnológicos na elaboração e execução das situações escolares de ensino na educação básica é um exemplo desse efeito.

Por essas razões, teoricamente, o fenômeno investigado neste trabalho precisa ser pensado, inicialmente, como um fenômeno educativo. Como tal, é um fenômeno que pode ser compreendido do ponto de vista tradicional ou do ponto de vista emergente, segundo terminologia adotada por Moraes (op. cit.), ou complexo, para Freire e Leffa (2013). A noção fundamental é a de paradigma, compreendido como o conjunto de relações que se estabelecem e se manifestam entre conceitos para expressar modos de pensar, cientificamente, sobre fenômenos humanos e sociais.

Considerando que mais de um modo de pensar podem coexistir discursivamente, essa distinção entre tradição e emergência ou complexidade nos auxilia, no caso deste estudo, a apresentar um caminho interpretativo para o nosso objeto de estudo: conhecimento sobre utilização de TIDC na e durante a formação docente. Por tradição, o conhecimento fundamental esperado na formação é o da especialidade, o qual, nesse caso, seria relativo a língua portuguesa, bem como todo o conjunto científico de conhecimentos produzidos para estudo desse objeto, sendo este manifesto nos materiais linguísticos a que, genericamente, pode-se denominar de palavras, frase, oração, enunciado, textos e, modernamente, gêneros textuais/discursivos.

No entanto, para a expectativa contemporânea, incluindo-se os estudos sobre língua e linguagem, um novo conjunto de conhecimentos começa a se fazer presente; entre eles, o de que as interações humanas não se realizam mais apenas face a face, por meio do material linguístico impresso, como comprovam Barton e Lee (2015), entre outros. Além disso, todo o acervo de produtos de linguagem (os gêneros e os seus correspondentes textos) pode ser acessado em quaisquer tempo e lugar, após a criação e difusão dos instrumentos tecnológicos digitais e do espaço virtual. Com isso, gerou-se, como demonstra Kenski (2012), também, a multiplicidade de agências que disponibilizam

conhecimentos e de possibilidades de interações, sem necessidade de deslocamentos físicos, o que, sem dúvida, provoca como impacto na concepção de ensinar e de aprender e na formação de um professor mudança no ritmo e na dimensão. Conforme Kenski (2013), diferente do modo anterior a essa demanda, quando a totalidade da formação do indivíduo se fazia nos tempos e lugares do espaço físico da escola, a mudança consiste em que a formação passa a ser um estado permanente de aprendizagem e de adaptação ao novo.

É nesse sentido, portanto, que, teoricamente, consideramos, neste trabalho, a relação entre formação e conhecimentos sobre tecnologias e sua utilização para fins didáticos, tendo em vista o ensino de leitura e de produção textual, especialmente. Só é possível pensar essa relação de forma contemporânea, se aceitarmos formação nesse sentido de estado permanente e não como resultado da totalidade dos conhecimentos supostamente aprendidos em tempo e espaço físicos do curso de graduação, como instância de natureza escolar formal e institucional. Assim, o que nos interessa apresentar sobre paradigmas de produção de conhecimento é o que diz respeito à formação de professor.

Para esse recorte teórico, apoiamos-nos em Freire e Leffa (op. cit.), sob a ótica da perspectiva da complexidade (MORIN, 2005). Sem nos alongarmos na importante discussão da distinção entre os paradigmas tradicional e complexo, apresentamos, brevemente, características de sua forma de produção de conhecimento e das implicações para a concepção de formação de professor que nos parecem pertinentes para entender a questão da presença ou não das tecnologias nesse contexto.

Do paradigma tradicional, conforme mostram os autores, vale destacar sua forma predominante de pensar sobre os fenômenos que compõem o mundo cognoscível. A ideia fundamental é que só se podem conhecer os fenômenos e o seu funcionamento reduzindo-os às partes que os constituem. A principal herança desse pensamento para a formação, como já dissemos anteriormente, enraizada nos efeitos da fragmentação do conhecimento e na supervalorização da razão, é a disciplinarização dos saberes. Isso, em última instância, para os cursos de Letras, como mostram Freire e Leffa (op. cit.), com quem concordamos, tende a distinguir e separar a preparação para a docência e o exercício efetivo da profissão, pela obtenção de um certificado. De fato, o certificado simboliza a concessão da habilitação legal para o exercício da profissão, mas não a totalização da formação como um eixo temporal, com início e fim demarcados, de construção linear de conhecimento.

Como nos lembram os mesmos autores, ao longo da licenciatura, os alunos já podem ser considerados professores em serviço, uma vez que atuam lecionando, sob supervisão ou não (no caso, dos cursos de idiomas), em estágios, programas de assessorias a professores e alunos da educação básica ou por meio da pesquisa, na participação em projetos que investigam problemas específicos de ensino em salas de aula. Esse fato sinaliza para outra configuração de formação, distinta do pensamento disciplinar temporal absoluto da tradição, e, conseqüentemente, de um paradigma que orientaria a forma predominante de produção de conhecimento na e para a formação docente, tendo em vista equacionar as questões que nos parecem urgentes, como o caso da utilização de tecnologias, especialmente da diversidade dos suportes e recursos digitais e produtos virtuais de linguagem para fins didáticos.

A percepção do que o ser humano necessita aprender para interagir em muitas situações cotidianas, das mais informais às mais formais, por meio dos equipamentos tecnológicos digitais, em espaços virtuais, é uma realidade inquestionável, mesmo para aqueles a quem se denomina de *imigrantes digitais*, no sentido proposto por Prensky (2001). É preciso aprender a digitar, mas também a ler muito mais do que uma sequência de palavras, a fazer funcionar *aplicativos* que podem ser lojas, escolas, repartições públicas, bancos, além de saber selecionar o que busca no emaranhado da *rede*, apenas para lembrar algumas das necessidades. Para a formação do professor, a principal questão, para ficarmos no escopo do presente trabalho, é a demanda que essa realidade nos traz para pensar a forma de produzir o conhecimento de formação. Como sabemos, na perspectiva tradicional, a lógica é predominantemente disciplinar, supondo, assim, que essa mesma realidade viesse a ser um conteúdo a ser ensinado, ou seja, caberia, então, à formação em Letras ensinar a digitar, fazer pesquisas no *Google*, abrir aplicativos, ou, ainda, mais especializado, fazer *sites*, vídeos, jogos, *blogs* e aplicativos.

No entanto, não é essa inclusão curricular que estamos considerando ao tomarmos paradigmas de produção de conhecimento como base fundamental para pensar sobre tecnologias na formação de professor, mas o que a percepção desse fato representa para pensar sobre o lugar desse conhecimento na formação. Pelo caminho da mentalidade tradicional, racionalista, não há lugar, a não ser o de disciplina.

O outro modo de pensar é o que considera o conhecimento de uma realidade como complexo, não linear, não cumulativo, nem terminativo, mas aberto a interações com sistemas distintos, contemplando a integração entre sujeito e objeto, concebendo a totalidade como inconclusa, retroação e retroalimentação entre causa e efeito. Conhecido, genericamente, como paradigma da complexidade (MORIN, 2005), esse modelo epistemológico para propor uma compreensão mais adequada da realidade aponta para o caso em foco neste trabalho como principal contribuição o lugar do conhecimento a partir do sujeito da formação, deslocando-se do disciplinar (na visão do modelo tradicional) para o formador e formando e para o que estes podem vivenciar e experimentar entre o conhecimento especializado estabilizado e os conhecimentos advindos de outras fontes, por meio do exercício constante da reflexão.

Tendo por base essa noção de complexidade, Freire e Leffa (op. cit.) propõem que se pense a produção de conhecimento na formação partir do próprio indivíduo em formação. Nessa perspectiva, retomando estudo proposto por Pineau (1988), os autores apresentam uma classificação dos polos de formação que acreditamos ser adequada aos propósitos do presente trabalho. Segundo esse estudo, a formação se caracteriza por três movimentos: personalização, socialização e ecologização, que originam, respectivamente, os três polos:

- a. Autoformação – ação do eu como sujeito individual e social, pela responsabilização do indivíduo pela sua própria formação, tornando-se sujeito e objeto;
- b. Heteroformação – ação dos indivíduos uns sobre os outros, indicando a dimensão social do processo formativo e a conformação;
- c. Ecoformação – ação do meio ambiente sobre os indivíduos, revelando a dimensão ambiental e ecológica do processo formativo.

Segundo os autores, a percepção da formação por esse prisma permite visualizar de forma mais adequada à realidade do processo, quando comparado ao modo de ver linear do pensamento positivista tradicional. Nessa visão, consegue-se visualizar o processo de complementariedade desses três polos sob o foco de quatro dimensões: a ação, o sujeito, objeto e as relações.

A ação, embora de origem individual, é recursiva e circular, típica de um agir complexo e reflexivo, dirigindo-se ao sujeito que age, mas pode também influenciar os outros e o ambiente. Porém, isso só é possível porque há um sujeito que age, caracterizando-se como indivíduo social e ecológico, e se relaciona com os polos da auto, hetero e eco formação. Para que haja formação, é necessário um objeto, e será a este que a ação se destinará. Na visão tradicional, é percebido um objeto único, absoluto e suficiente por si mesmo, o que se confirma pela organização disciplinar e na crença de que será pelo conhecimento estanque das partes disciplinares que o sujeito apreende o objeto na totalidade de uma vez por todas. O objeto, para a visão complexa, terá natureza diferente, dependendo do foco em relação ao polo. Assim, se o foco estiver para a autoformação, o objeto está no próprio sujeito; se estiver para a heteroformação, o objeto será a formação compartilhada; por último, se estiver para a ecoformação, o objeto se desloca para a relação entre o ser humano e o ambiente.

A contribuição teórica dessa perspectiva para estudo de produção de conhecimentos na e para a formação docente, a nosso ver, se manifesta em relação a quatro pontos: (1) deslocamento do foco da produção da tradição acadêmica como única fonte para os sujeitos envolvidos no processo; (2) percepção do movimento da ação em direção não apenas ao objeto meramente acadêmico – conhecimento estabilizado –, mas a outros lugares e possibilidades de produção, como a abertura para partilhar conhecimentos entre alunos e entre professor e alunos, advindos de suas experiências individuais; (3) consideração das demandas sociais externas à rotina de produção acadêmica, o que se manifesta, por exemplo, na urgência de inserção de outras tecnologias além das analógicas e (4) preparação mais adequada para mudança de mentalidade em relação ao processo de formação.

Não só a questão mais geral da formação, mas também a da produção de conhecimentos, bem como a de utilização de tecnologias inserem-se em um movimento social a que Lyotard (2015) denomina de pós-modernidade ou período pós-industrial. Uma das características desse movimento, em foco neste trabalho, é o que se tem denominado revolução tecnológica digital. Segundo o autor, por esse paradigma, pode-se perceber que a produção de conhecimento se destina a duas funções: a de pagamento e a de investimento. Pela primeira, estamos entendendo, no âmbito deste trabalho, como a relação passiva de consumo e, pela segunda, a relação de autonomia do sujeito diante do conhecimento. A função de pagamento tem em vista uma relação mecânica com o conhecimento, tipicamente profissionalizante. O sujeito não precisa pensar sobre a aplicabilidade e nem sobre sua ação. Relacionando com conhecimento de formação, essa função está para uma visão positivista e tradicional. A segunda, requer, necessariamente, preparação acadêmica, e, por isso, a ideia de investimento passa a ser predominante. O sujeito que consome é também aquele capaz de compreender o que está usando, suas funções e suas potencialidades de uso. Além disso, estaria preparado para perceber as limitações e dificuldades e buscar soluções, o que necessariamente se caracteriza como uma situação de produção

complexa e reflexiva de produção de conhecimento.

Trazendo para a formação de professores e o uso de recursos tecnológicos para fins didáticos, essas duas relações (*pagamento X investimento – positivista X complexidade*) podem ser melhor visualizadas quando pensamos sobre o que sabemos a respeito dos diversos suportes e gêneros textuais do universo digital e virtual, de sua funcionalidade e sua potencialidade didática. Provavelmente, sabemos o que são *aplicativos, blogs, Youtube*, seja apenas por saber de sua existência seja como usuários ou até produtores, mas saberemos melhor quanto mais inseridos em seu universo de produção, principalmente quando somos compelidos a deles fazermos uso para realização de alguma atividade de ensino com objetivo escolar definido. Por isso, concluímos este tópico ressaltando, com Freire e Leffa (op. cit.), a compreensão de formação tecnológica do professor, a que os autores denominam de auto-heteroecoformação, como a que contempla o desenvolvimento, para além de um conhecimento instrumental (conhecimento de *pagamento*, para Lyotard [op. cit.]), de uma postura problematizadora, mostrando-se investigador e crítico, não se limitando a práticas transmissivas de materiais de um meio para outro (analogico para digital ou virtual e vice-versa), acreditando ser a mera transmissão suficiente para a construção de conhecimentos sobre e com apoio de recursos tecnológicos. Ademais, outro aspecto a ser considerado é a especificidade da situação de ensino, tanto do ponto de vista de seu objeto (epistemológico), quanto das demandas e das condições de realização (ecológico).

4. CONHECIMENTOS SOBRE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nesse item, apresentamos os resultados da análise, tendo em vista demonstrar a construção de conhecimento pelos participantes sobre a utilização de tecnologias durante o período de sua formação acadêmica em licenciatura em Letras, conforme contexto descrito na Introdução e no item 2. De modo geral, identificamos dois campos de construção de conhecimentos: no âmbito da formação acadêmica e no âmbito da formação extra-acadêmica. Ambos considerados a partir do que informaram os participantes a respeito de momentos vividos, nos quais lhes foram, de algum modo, demandados conhecimentos sobre a utilização desse tipo de recurso. Por essa razão, a presente análise se organiza em dois tópicos. Primeiro, demonstraremos o movimento de construção no âmbito da formação acadêmica, circunscrito ao que informaram os participantes ter acontecido como demanda das atividades do curso de Licenciatura. Em seguida, demonstraremos o movimento de construção fora (extra) da instância acadêmica, relativo a necessidades de utilização de recursos tecnológicos.

Em relação à primeira instância, a da formação acadêmica, no âmbito das atividades desenvolvidas durante o curso de Licenciatura, podemos perceber que houve momentos de formação numa perspectiva complexa reflexiva, nos quais foi demandado aos alunos conhecimento a partir de atividades que requeriam utilização de tecnologias digitais. No entanto, esses momentos foram episódicos e não concorrem para caracterizar a formação por esse paradigma, como veremos nos exemplos:

(1) Sim. Durante minha formação tive contato com projetos de pesquisa que tratavam sobre este tema.

(2) Acredito que a minha formação dá pouco suporte para aquisição de práticas tecnológicas...visto que pouco se trabalha com tais recursos nas aulas da graduação e pouco se fala nisso também.

(3) Com relação às ferramentas disponíveis no mundo virtual...a formação até agora não me deu suporte.

(4) Que focassem o uso dos recursos tecnológicos...não...nas disciplinas de estágio fizemos uso de tais recursos para atender nossos objetivos na sequência didática, visto que o livro didático utilizado não nos fornecia tantos suportes.

Em 1, 2, 3 e 4, temos respostas para questões que tinham em vista perscrutar a presença de conhecimentos sobre tecnologias digitais durante a licenciatura dos participantes da pesquisa. Conforme demonstram, exceto 3, há uma tímida presença, que se manifesta em atividades extracurriculares, como participação em projeto de pesquisa sobre o tema (exemplo 1) e utilização como recurso em aulas de graduação (exemplo 2). Dentre os três exemplos, que aqui se apresentam como recortes representativos de respostas mais longas, podemos perceber que (1) e (3) são exemplares de duas posturas paradigmáticas. Enquanto (1) aponta para a inserção da tecnologia digital como objeto para estudo pela via da pesquisa no campo dos estudos da linguagem, uma vez que estava na área de Letras (*tive contato com projetos de pesquisa que tratavam sobre este tema*), (3) aponta para a permanência do movimento tradicional (*a formação até agora não me deu suporte*) de utilização do conhecimento analógico.

No entanto, no exemplo (2), temos o que poderíamos caracterizar como uma demonstração de uma formação predominantemente analógica com marcas de iniciativas para um pensamento reflexivo complexo contemporâneo, ao considerarmos a presença reiterada do quantificador *pouco* para especificar as situações de produção de conhecimento em que os alunos foram inseridos. Segundo a resposta desse aluno, houve momentos, mas não são paradigmáticos a ponto de se constituírem como um eixo de formação. Vejamos que, tanto do ponto de vista metodológico (*pouco se trabalha com...*), quanto do ponto de vista epistêmico (*pouco se fala nisso...*), a presença do conhecimento se faz episódica ou esporádica, provavelmente por iniciativa localmente situada em disciplinas.

Essa suposição parece se confirmar ao considerarmos a referência feita pelo aluno, no exemplo (4), à disciplina Estágio. Nesse caso, o aluno refere-se a uma disciplina específica do eixo da formação docente, ou seja, uma disciplina que se destina, essencialmente, ao desenvolvimento de experiência de ensino. Ora, diferente das disciplinas em que não há essa obrigatoriedade da experiência prática, no estágio, o aluno se coloca na posição de professor para planejar e executar situações de ensino. No caso da instituição a que pertenciam os participantes da pesquisa, o estágio era realizado em escolas da educação básica, o que agrega mais um componente de diferenciação, qual seja o local de realização com todas as suas condições e restrições próprias. Com isso, faz acionar uma ação de formação de natureza ecológica, uma vez que as ações individuais precisam ser ajustadas em função do que requererá ou impedirá a situação real. Observe-se que o aluno afirma ser necessário fazer uso dos

recursos tecnológicos nas disciplinas de estágio *para atender nossos objetivos na sequência didática*, apontando para uma condição indispensável. O atendimento a essa condição está diretamente relacionada ao conhecimento que se constitui na e a partir da prática, caracterizando um momento de interação entre conhecimentos acadêmicos, metodológicos e situacionais, ação que evoca a recursividade (diálogo entre presente e passado) e a circularidade (interligação dos saberes). Esse fato se mostra mais evidente quando se tem como objeto de observação as escolhas de materiais didáticos para situações concretas de ensino, conforme mostrou Moura (2017).

Relacionando essas constatações ao tipo de formação para utilização tecnológica, podemos ver uma heteroformação que não gera situações significativas de compartilhamento de conhecimentos e experiências, o que nos faz crer na permanência de um modelo de formação, paradigmaticamente, tradicional, em que sujeitos e conhecimentos se mantêm isolados e distantes, cabendo àqueles, por si, a aquisição do lhes é apresentado como suficiente.

Em relação à segunda instância, à da formação extra-acadêmica, aqui compreendida como o conjunto de experiências vividas pelos participantes da pesquisa em busca de conhecimentos sobre utilização de tecnologias digitais, constatamos que as circunstâncias de aprendizagem tecnológica digital indicaram dois modos de acesso ao conhecimento: individual, pela observação e pela interação com o instrumento tecnológico (computador, por exemplo) e coletivo, através de cursos de informática. A motivação para a busca aponta para a necessidade de uma formação de natureza ecológica, uma vez que os sujeitos são movidos pela urgência de conhecimento de natureza instrumental requerido pelas demandas sociais, incluídas as de natureza escolar. Além disso, podemos relacionar essa formação aos efeitos esperados de inserção social, sobrevivência profissional e manutenção da interação entre os pares, o que estaria, provavelmente, dificultado sem a utilização da tecnologia digital.

Supondo haver muita variação nos modos de aprendizagem, interpelamos os participantes da pesquisa sobre onde e como eles aprenderam a usar as tecnologias digitais. Constatamos, então, que o modo individual foi predominante. A maioria deles adquiriu conhecimento de maneira autônoma, isto é, através de atividades guiadas, segundo os participantes, pelas instruções necessárias informadas pelo instrumento (computador, *smartphone*, *tablet*, dentre outros), em função da finalidade pretendida: pesquisa, atividade escolar, entretenimento, comunicação, etc. Para efeito de demonstração, consideremos os exemplos que seguem:

(5) Fiz sim. Cursei dois cursos de informática e a união da prática e necessidade fizeram me inserir ainda mais no universo tecnológico.

(6) Não. Aprendi a usá-los a partir do momento em que pude adquiri-los.

(7) Na graduação, fiz o curso sobre blog pedagógico e livro didático, mas, em relação a outros tipos de tecnologias, não fiz nenhum curso em específico. Me interessei e fui buscando aprender individualmente mesmo.

(8) Não. Nenhum. Aprendi com o meu irmão mais velho, vendo ele usar.

(9) Não, o aprendizado se deu diante da curiosidade motivada pela necessidade. O famoso “mexer” foi o meu professor.

Os exemplos de 5 a 9 são recortes de respostas dos participantes a questões que pretendiam perscrutar sobre o modo de acesso ao conhecimento de utilização dos instrumentos tecnológicos digitais, na condição de professores em formação. Com base nesse recortes, confirmamos o predomínio do modo individual de produção de conhecimento, revelando uma postura autônoma, mas também dois fatores desencadeadores desse processo. O primeiro, referido pelo termo *necessidade*, diz respeito a uma espécie de condição para sobrevivência social (...*prática e necessidade fizeram...; motivada pela necessidade*). O segundo, flagrado pela presença reiterada de marcas da primeira pessoa (*fiz, cursei, aprendi, interessei, aprendi, meu*), diz respeito ao sujeito como agente da busca pelo conhecimento; o sujeito em formação. Nesse contexto, a formação ocorre em virtude do seu valor agregador, ou seja, a partir de uma consciência coletiva de que o conhecimento tecnológico digital vai além do atendimento às necessidades escolares sendo, portanto, pré-requisito para a inserção ao “novo” modelo social.

Esses fatos, além de demonstrarem o que poderia ser considerado óbvio, servem, pelo menos no escopo do presente trabalho, para confirmar a formação como um processo que não se limita ao conhecimento acadêmico, o que se torna mais evidente quando consideramos aspectos desse processo que não são de natureza epistêmica, mas de natureza técnica, estando este (o técnico) a serviço da formação e da atuação profissional.

Nesse sentido, vejamos o exemplo (7). O participante afirma ter participado de um curso sobre blog pedagógico (*Na graduação, fiz o curso sobre blog pedagógico e livro didático*), referindo ao curso de extensão do qual participou, como aluno de graduação em Letras, conforme contexto descrito na Introdução desse artigo. Em seguida, afirma que em relação a *outros tipos de tecnologias* não fez curso e seguiu aprendendo sozinho. O que julgamos ser relevante ressaltar, para os propósitos desse trabalho, é que, no contexto de formação, o participante reconhece a situação acadêmica como formadora e a distingue de *outros tipos*, sendo as outras de outra natureza e de ordem individual. É importante ressaltar que o curso não previa, entre suas finalidades, a preparação técnica individual para construção do suporte, mas a compreensão acadêmica da funcionalidade do *blog* (ou outro suporte com características semelhantes) como pedagógico. Aliás, na época do curso, foi disponibilizado à turma um tutorial sobre elaboração técnica do blog, feito a partir de consulta a sites especializados.

Desse modo, o que parece relevante destacar, por fim, é que os modos de acesso ao conhecimento, fora da instância acadêmica, mas certamente a ela também relacionada, são autoformativos, o que não se configura, necessariamente, como atos isolados do mundo social. A presença do Outro na formação se evidencia nas necessidades de inserção no universo digital, mediado pela prática do fazer (mesmo sozinho), do observar (o outro fazendo) e do estudar (cursos de informática e de extensão). A produção de conhecimento de produção sobre utilização de instrumentos tecnológicos digitais se faz por necessidades que estão para além das atividades acadêmicas de formação, mas delas partem e a elas se voltam se o foco e o interesse do formando e do formador estiverem para uma formação que privilegie a relação entre promoção de autonomia, compartilhamento de conhecimentos acadêmicos e técnicos e experiências e respeito às condições sociais (*Aprendi a usá-los a partir do momento em que pude adquiri-los*).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação objeto de relato neste artigo nos permitiu demonstrar, como amostragem, que a produção de conhecimento sobre utilização de tecnologias digitais no percurso de uma formação acadêmica, aqui considerada no âmbito da licenciatura em Letras, é, predominantemente, resultado de uma ação auto formativa. Esse fato pode ser comprovado pelas afirmações dos participantes da pesquisa, alunos pré-concluintes e professores da educação básica, sobre a atenção dispensada em disciplinas da graduação a essa questão. Constatamos uma base paradigmática de orientação tradicional manifesta pela insignificante utilização de recursos tecnológicos digitais. As manifestações de utilização e, portanto, de necessidade de conhecimento atrelado às finalidades didáticas e docentes são isoladas e resultam de iniciativas individuais, por parte de formadores, ou da natureza da disciplina de formação, como no caso de Estágio de ensino. Nesse caso, porém, a utilização é uma demanda do tipo de atividade a ser realizada, uma vez que o sujeito necessitará, ao menos, de material didático para realizá-la.

Na contramão, constatamos, o que de certa forma era esperado, a utilização e a busca pelo conhecimento na vida social de forma autônoma, mas atrelada ao atendimento a necessidades que não são exclusivamente as de uma formação acadêmica, a julgar pela forma como os participantes a elas se referem. Nesse caso, o que parece termos é a formação de um usuário, seja como técnico (*aprender mexendo*, como disse um dos participantes), seja como sujeito nas interações pelas tecnologias digitais, cujo conhecimento é tomado pela formação acadêmica como transferível de forma automática quando necessário.

Os resultados apresentados e as nossas reflexões sugerem uma formação orientada por uma concepção que favoreça o estreitamento entre essas realidades, o que só se consolidará no exercício de abertura da formação acadêmica para uma metodologia de acolhimento dos suportes digitais e dos produtos de linguagem por eles mediados na produção de atividades de ensino na licenciatura. Para isso, condições precisam ser atendidas: a inclusão programática do tratamento do estudo dos produtos de linguagem do universo digital e virtual como objeto de estudo linguístico nos cursos de formação; compromisso docente com a inclusão metodológica desses produtos como recursos às atividades didáticas; compromisso institucional com a criação de estrutura adequada, com salas devidamente equipadas e plataformas digitais para atividades de ensino a distância, entre outras.

Acreditamos que esse caminho poderá promover a formação da consciência quanto ao lugar dos recursos tecnológicos no ensino, respeitando a centralidade do ensino do objeto da licenciatura, bem como a geração de situações de reflexões sobre a *didaticidade* de materiais. É possível atender a um determinado objetivo de ensino de leitura para seja necessária a leitura de um romance prevendo apenas uma aula de quarenta minutos? Escrever um artigo de opinião sem dados para sustentação e sem conhecimento do objeto empírico? Estou realmente ensinando algum aspecto de língua/ linguagem para desenvolver algum objetivo desse ensino, quando afirmo que usei um vídeo, mas a atividade escolar não desenvolveu, por exemplo, o estudo da textualidade do gênero que foi veiculado

pelo vídeo, mas poderia ser por também por um livro impresso? Por isso, o conhecimento sobre o material também é necessário, mas sua utilização só se fará didática quando, para o caso de ensino de língua, estiver em função direta de um objetivo de ensino desse objeto. As possíveis respostas a essas questões nos encaminham a uma orientação de produção de conhecimento de natureza integradora, para a formação do professor, na perspectiva da complexidade contemporânea.

REFERÊNCIAS

BARTON, D.; LEE, C. *Linguagem Online: textos e práticas digitais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FREIRE, M. M.; LEFFA, V. J. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: LOPES, L. P. da M. (Org). *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Alba Celani*. São Paulo: Parábola 2013, p. 59-78.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. 16. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.

MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente*. 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MOURA, R. J. M. D. *Mobilização de conhecimentos sobre utilização de recursos tecnológicos digitais na formação acadêmico-profissional de professores de língua portuguesa*. 2017. 101 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino)-Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino. Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2017.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs). *O método (auto)biográfico e a formação*. Cadernos de Formação, 1. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 63 – 77.

PRENSKY, Marc. Nativos digitais, imigrantes digitais. Traduzido por Roberta de Moraes Jesus de Souza. *NBC University Press*, v. 9. n. 5, p. 1 - 6, out. 2001. Disponível em: http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf. Acesso em 17 maio de 2016.

RAFAEL, E. L. Relações entre componentes da prática escolar e de práticas não-escolares. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 1823-38, mar. 2017.

SAVIANI, N. *Saber escolar, currículo e didática*. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

Edmilson Luiz Rafael

Tem Graduação em Licenciatura Plena Em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1989), mestrado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1993) e doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2001). Atualmente é professor Titular de Língua Portuguesa e Linguística da

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e Docente Permanente do Programa de Pós Graduação em Linguagem e Ensino - UFCG. Tem experiência na área de Lingüística e de Linguística Aplicada, com ênfase em Ensino Aprendizagem de Língua Materna, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de língua portuguesa, práticas escolares de ensino de português e formação de professores.

Rebeca de Jesus Monteiro Dias Moura

Graduada no Curso de Letras - Português, pela Universidade Estadual da Paraíba no ano de (2013), especialista em Fundamentos da Educação pela UEPB no ano (2014), mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande no ano de (2017).

Enviado em 20/04/2018.

Aceito em 20/05/2018.

A CONSTRUÇÃO DE *BLOGS* EM SALA DE AULA: PRÁTICAS LINGUÍSTICAS CONTEMPORÂNEAS¹

THE CONSTRUCTION OF BLOGS IN A CLASSROOM: CONTEMPORARY LANGUAGE PRACTICES

Albanyra dos Santos Souza
UFRN

Resumo: Nesta pesquisa descrevemos a construção e aplicação da oficina “Formando Professores”, desenvolvida com alunos do curso de Letras-Inglês, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no período de 2015.1 e 2015.2, cujo propósito foi a produção do gênero digital *blog*. Participaram da oficina 19 alunos e foram produzidos 19 *blogs* diferentes, dos quais 2 foram escolhidos para análise. A pesquisa teve sua ancoragem nos estudos do Círculo de Bakhtin sobre os gêneros discursivos e na relevância atribuída aos gêneros digitais a partir da influência das novas tecnologias. Como resultados, percebemos que nessa proposta de produção do gênero, a concepção de aula se resinifica e novas possibilidades metodológicas se colocam à disposição do professor.

Palavras-chave: Gêneros discursivos digitais. *Blogs*. Tecnologia no ensino.

Abstract: *In this research we describe the construction and application of the “Training Teachers” workshop, developed with students of the English-Letters course, from the Federal University of Rio Grande do Norte, in the period of 2015.1 and 2015.2, whose purpose was the production of the digital genre blog. 19 students participated in the workshop and 19 different blogs were produced, and 2 were chosen for analysis. The research was anchored in the Bakhtin Circle studies about discursive genres and on the relevance attributed to the digital genres, influenced by new technologies. As results, we perceive that in this proposal of production of the genre, the conception of class is resented and new methodological possibilities emerge to the teacher.*

Keywords: *Digital Discursive Genres. Blogs. Technologic in teaching.*

1 INTRODUÇÃO

O momento atual hipermoderno (ROJO e BARBOSA, 2015) tem nos proporcionado novos modos de aprendizagem associados às novas tecnologias, novas linguagens, novos gêneros. Com essas

¹ Este artigo apresenta considerações sobre o uso do *blog* digital em sala de aula citando como exemplo dados que fazem parte de uma pesquisa mais ampla realizada para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem no ano de 2016, de título “Gêneros digitais na formação docente: o *blog* em práticas significativas de ensino” encontrando-se a totalidade dos dados disponíveis no Banco de Teses e dissertações da CAPES, no site Domínio Público.

mudanças, mudam-se também as concepções de ensino e aprendizagem, bem como o papel do professor de línguas frente as práticas significativas de ensino.

Pensando no campo de ensino e da formação inicial de professores e sua relação com as inovações tecnológicas, foi desenvolvida uma pesquisa colaborativa em sala de aula, sobre os gêneros digitais, com alunos do curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no período de 2015.1 e 2015.2. Essa pesquisa teve como objetivo principal a aplicação de uma oficina didática sobre do gênero digital *blog*, como uma forma de registro das atividades desenvolvidas no componente curricular Estágio Supervisionado. Sabemos que os gêneros digitais estão sendo usados em sala de aula não somente como apoio metodológico, mas também como uma forma de desenvolver no educando uma postura crítica e reflexiva diante do ato de ler e escrever. Por isso, percebemos o uso dos gêneros discursivos associados às novas tecnologias digitais enquanto um desafio para os educadores que encaram as novas formas de comunicação mediadas por textos contemporâneos multissemióticos e multimodais (ROJO, 2013), que medeiam as práticas de leitura e escrita sócio-histórico-culturalmente situadas.

Partindo desse pressuposto, este artigo relata os procedimentos realizados na oficina e destaca o conteúdo temático de dois dos blogs produzidos pelos alunos. O texto está organizado em uma Introdução, um item sobre os gêneros do discurso, seguido de considerações sobre os gêneros digitais na hipermodernidade e o *blog* no contexto educacional, bem como dados metodológicos, resultados da análise e algumas considerações finais.

2 ALGUMAS CONCEPÇÕES SOBRE OS GÊNEROS DO DISCURSO

Na obra “Estética da Criação Verbal” (2000), encontramos a noção de Gêneros do Discurso na qual nos apoiamos, qual seja a afirmação de Bakhtin de que a utilização que fazemos da língua dá-se por meio de enunciados orais e escritos que emanam de uma das diversas esferas da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada esfera através da sua construção temática, estilística e composicional, elaborando dessa maneira seus tipos relativamente estáveis de enunciados, assim chamados de gêneros do discurso.

A riqueza e variedade dos gêneros do discurso é infinita, pois assim também é inesgotável a sua atividade humana. Assim, “cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (BAKHTIN, 2000, p. 279). Nas palavras de Faraco (2009, p. 126-127),

[...] falamos por meio de gêneros no interior de determinada esfera da atividade humana. Falar não é, portanto, apenas atualizar um código gramatical num vazio, mas moldar o nosso dizer às formas de um gênero no interior de uma atividade.

Bakhtin (2000) faz menção à constituição dos gêneros do discurso, formados pelo (a) *conteúdo temático*, pelo (b) *estilo* e pela (c) *construção composicional*. Compreendemos que o *conteúdo temático* se configura como um domínio de sentido saturado de valores, que reflete e refrata as condições e as

finalidades da esfera em que circula, ou seja, o que se torna comunicável, dizível através do gênero, um domínio de sentido de que se ocupa o gênero. Quanto ao *estilo*, este encontra-se relacionado à seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, de tal forma que todo estilo existe em função de um gênero, e o estilo de um enunciado corresponde ao estilo de um gênero, visto que um não pode ser entendido dissociado do outro. A *construção composicional*, por sua vez, corresponde aos elementos que compõem a estrutura do enunciado.

Rajo e Barbosa (2015) afirmam que os gêneros não são abstrações teóricas, ao contrário são universais concretos que circulam na vida social, pois tudo o que dizemos, escrevemos, anunciamos, dá-se concretamente na forma de enunciados ou texto. Nas palavras das autoras,

[...] assim também, os gêneros são formas de dizer, de enunciar, de discursar tramas pela história de uma sociedade, de uma cultura e que nelas circulam nos saberes das pessoas – um **universal** – mas que só aparecem **concretamente** na forma de **textos** orais, escritos ou multimodais, isto é, aqueles que misturam várias modalidades de língua/linguagem (verbal, oral ou escrita; imagem, estática ou em movimento; sons musicais. (ROJO e BARBOSA, 2015, p. 28, grifos do autor).

Nesse sentido, os gêneros se materializam concretamente na forma de textos diversos, orais, escritos ou multimodais. A multimodalidade está presente principalmente nos gêneros que circulam nos espaços midiáticos, os **gêneros digitais**.

A inserção das novas tecnologias na esfera educacional exige novas condutas aos educadores para que consigam utilizar esses aparatos tecnológicos como aliados do ensino e da aprendizagem. Para tanto, além do conhecimento sobre essas tecnologias, é necessário que os docentes utilizem esses equipamentos não só como apoio metodológico, mas também como uma forma de desenvolver no educando uma postura crítica e reflexiva diante do ato de ler e escrever. Destarte, ao que concerne o ensino de línguas – língua materna e língua estrangeira – as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) se colocam enquanto um desafio para os educandos, que encaram as novas formas de comunicação mediadas por textos contemporâneas.

Essas tecnologias também estão inseridas no contexto educacional, dando espaço a novas escritas, chamadas de gêneros discursivos digitais. Estes se constituem enquanto textos/enunciados que transformam o ato de ler e produzir textos em diferentes modos de significar, por meio das múltiplas semioses. Esses gêneros digitais se colocam como um desafio para a esfera educacional, pois ao passo que os aparelhos tecnológicos se desenvolvem, juntamente, novas formas de agir socialmente surgem, e com elas novas práticas de linguagem são construídas por meio desses gêneros. O desenvolvimento da internet, e o surgimento de espaços e culturas midiáticos, favoreceram o seu surgimento, e o desafio se volta para as práticas de ensino e, especialmente, para a formação dos professores.

Vejamos as implicações da hipermodernidade e dos multiletramentos para os gêneros discursivos digitais.

3 OS GÊNEROS DISCURSIVOS DIGITAIS NA HIPERMODERNIDADE E OS MULTILETRAMENTOS B

Juntamente com o surgimento das novas tecnologias digitais da informação e comunicação surgem novas formas de comunicação, mediadas por novos textos e novas linguagens. Os *blogs*, por exemplo, são resultados de novas linguagens, novas formas de agir socialmente e, conseqüentemente, de multiletramentos.

Multiletramentos para Signorini (2012, p. 284), significa um termo que surgiu em meados dos anos 1990 por um grupo de estudiosos dos letramentos que se reuniam na Inglaterra, Estados Unidos e Austrália, “para ‘descrever’ traços de uma nova ordem cultural, institucional e global emergente e suas implicações para a ‘pedagogia dos letramentos’” (grifos do autor), ou seja, ideias que se iniciam em função da pedagogia do letramento.

As autoras Rojo e Barbosa (2015) destacam que o conceito de multiletramentos engloba duas multiplicidades indicadas pelo prefixo multi, denominadas multiplicidades de culturas – multiculturalismo – e multiplicidade de linguagens/multissemiose e de mídia.

Considerar o multiculturalismo na escola significa levar em conta os multi ou novos letramentos, as práticas, os procedimentos e gêneros em circulação nos ambientes da cultura de massa e digital, e no mundo hipermoderno atual. Semelhantemente, a multiplicidade de linguagem, diz respeito à produção de novos enunciados multiculturais e multissemióticos contemporâneos e hipermodernos.

Em tempos de hipermodernidade, novas terminologias surgem, “o prefixo se desloca ou se instala em novos contextos: hipercomplexidade, hiperconsumismo, hiperindividualismo (além de hipertexto, hipermídia, dentre outros)” (ROJO e BARBOSA, 2015, p. 118). Vários sinais nos levam a pensar que entramos na era do hiper. Estamos em uma sociedade que massifica, padroniza, e ao mesmo tempo, cria seres autônomos que produzem comportamentos individualizados, divididos entre uma cultura do excesso e o elogio da moderação. A angústia do não saber faz do sujeito um dependente do novo, do inédito, um consumista da própria existência com o imaginário da pseudonecessidade.

As tecnologias de informação e comunicação potencializam esse processo. A evolução das diferentes gerações da web, (web 1.0, 2.0, 3.0) possibilitou o surgimento de um fluxo ininterrupto de informação, cujas reflexões são comprometidas.

A primeira geração da internet (web 1.0) principalmente dava informação unidirecional (de um para muitos), como na cultura de massa. Com o aparecimento de sites como facebook e amazon, a web tornou-se cada vez mais interativa. Nesta *web 2.0*, são principalmente os usuários que produzem conteúdos em postagens e publicações em redes sociais, como o Facebook, Twitter, Tumblr, Google+, na Wikipédia, em redes de mídia, como o Youtube, Flickr, Instagram, etc. À medida que as pessoas se familiarizaram com a *web 2.0*, foi possível a marcação e a etiquetagem de conteúdos dos usuários que abrem caminho para a próxima geração da internet: *web 3.0*, a dita internet “inteligente”.

Por um processo de “aprendizagem” contínua por meio de etiquetagem, a web 3.0 pretende antecipar o que o usuário gosta ou detesta, suas necessidades e seus interesses, de maneira a oferecer conteúdos e mercadorias em tempo real. Os efeitos dessa “inteligência” já começam a se fazer sentir em diferentes sites e redes sociais. (ROJO

e BARBOSA, 2015, p. 119,121).

A web 1.0 não deu conta das mudanças e necessidades de comunicação e interatividades dos internautas, por isso surgiu a web 2.0 e, juntamente, a produção de sites e redes sociais de relacionamento. Contudo, as necessidades de troca de informação em tempo real se fizeram sentir e com elas a internet inteligente, 3.0, para oferecer mercadoria e comunicação em tempo real. Essa evolução possibilitou ao seu usuário mais interatividade e a passagem de leitor para “lautor”. A internet “inteligente”, aparentemente, dá conta das necessidades e interesses dos usuários, oferecendo interatividade em tempo real, as redes sociais são exemplos de trocas entre o publicar, curtir e comentar.

As consequências da hipermodernidade também chegaram às salas de aula, exigindo dos professores novas práticas de ensino mediadas por novos gêneros. Passemos a entender melhor o *blog* em contexto educacionais.

4 O BLOG EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS

Diante do atual cenário de mudanças em função do “hiper”, os saberes necessários à docência também se modificam, tendo em vista que esses saberes hoje “passam a considerar o professor como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e do confronto com as condições da profissão” (NUNES, 2001, p. 32). Nessa perspectiva, Tardif (2010, p. 13) afirma que,

No âmbito da organização do trabalho escolar, o que o professor sabe depende também daquilo que ele não sabe, daquilo que se supõe que ele não sabia, daquilo que os outros sabem em seu lugar e em seu nome, dos saberes que os outros lhe impõem ou lhe atribuem.

O conhecimento profissional docente emerge de sua vida social, o que ele sabe depende do que ele não sabe, dos saberes que os outros lhe impõem ou lhe atribuem em diferentes espaços sociais. Tardif (2010) classifica os saberes docentes como saberes plurais, denominando-os em *saberes curriculares*, *experenciais* e *disciplinares*.

Sobre os saberes *curriculares*, o autor afirma que eles se apresentam sob forma de programas escolares que os professores precisam aprender, sendo eles específicos da profissão e do contexto escolar, pois se relacionam aos discursos, objetivos, conteúdos curriculares e métodos de ensino. Já os saberes *experenciais* são aqueles desenvolvidos pelo professor no exercício da profissão, que brotam da experiência individual ou coletiva, “é um saber ligado às funções dos professores e através dessas funções ele é mobilizado, modelado, adquirido” (TARDIF, 2010, p. 109). Por último, os saberes *disciplinares* correspondem aos conhecimentos provenientes dos diferentes campos de conhecimentos – ciências naturais e humanas, matemáticas e suas tecnologias – postos aos professores.

Nesse sentido, é importante considerar o desenvolvimento profissional e pessoal do professor enfatizando que o saber é constituído a partir do contexto histórico e social vivenciado e transformado em saber da experiência. Por isso, uma preocupação nas turmas de formação de professores da contemporaneidade volta-se para o uso dos gêneros que circulam nas mídias, o que aqui consideramos

como gêneros discursivos digitais.

Com o uso acelerado do computador, da internet, das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), o surgimento de gêneros, por exemplo, o *blog*, passou a emergir e ser usado cada vez mais por um número, considerável de pessoas que possuem algum conhecimento ou contato com os aparelhos tecnológicos.

Hoje o *blog* está sendo usado em função de diversas esferas sociais, com diferentes propósitos comunicativos. Por isso, o trabalho pedagógico com esse gênero/ferramenta, configura-se uma alternativa de construção de conhecimento para professores em formação inicial e, conseqüentemente, para o seu aluno em sala de aula. Como afirma Nascimento, *et al* (2008, p. 361), o *blog* pode ser usado,

No trabalho com projetos, pois permitem o registro da concepção, detalhamento e todas as fases até a sua finalização. Podem incentivar e facilitar os trabalhos interdisciplinares e transdisciplinares, dando visibilidade, alternativas interativas e suporte a projetos que envolvam a escola como um todo e, até mesmo, as famílias e a comunidade. Se o aluno quiser seguir investigando sobre o tema dado, poderão ser incluídos sucessivos artigos relacionados com propostas e fazendo seus comentários. É muito fácil que outras pessoas cheguem ao blog do aluno interessado pelo tema escolhido e se forme uma comunidade em torno do aluno e da temática tratada.

Esse tipo de atuação proporciona formar professores com uma visão crítica frente às transformações globais que estruturam a realidade atual nos diferentes espaços de aprendizagem. A organização didática com o uso de gêneros digitais poderá, assim, nos trazer grandes contribuições para a profissionalização docente.

Além disso, as orientações dadas aos professores nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998) é que eles priorizem na sua prática docente o uso não de todos os gêneros, mas daqueles que merecerão abordagem mais aprofundada, textos que caracterizem os usos públicos da linguagem. Assim,

Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1998, p. 24).

Trata-se, então, de propor situações didáticas que façam uso de gêneros discursivos reais e significativos para os alunos, que lhes possibilitem a aprendizagem de práticas de linguagem significativas.

Araújo (2009, p. 64) também argumenta em favor da importância do uso do *blog* em contextos educacionais:

Desde o debate de temas atuais até a divulgação de projetos escolares é possível usar o blog como auxílio pedagógico. Há diferentes tipos de blogs educacionais: produção de textos, narrativas, poemas, análise de obras literárias, opinião sobre atualidades, informações, relatório de visitas e excursões de estudos, publicações de fotos, desenhos e vídeos produzidos por alunos.

São inúmeras as possibilidades didáticas de utilização do *blog* nas atividades em sala de aula. Além disso, eles podem agir multi ou transdisciplinarmente, como objeto de ensino e aprendizagem de diferentes disciplinas escolares.

Na próxima seção serão apresentados os procedimentos metodológicos de produção da oficina didática “Formando Professores”, cuja finalidade foi a produção de diferentes *blogs* como atividade curricular no curso de formação de professores.

5 DADOS METODOLÓGICOS

Partimos, inicialmente, do reconhecimento dos sujeitos envolvidos, a partir da aplicação de um questionário² com perguntas abertas e fechadas. Essa ação objetivou explorar um pouco o conhecimento dos alunos sobre o tema gêneros e, especialmente sobre o gênero *blog* na sala de aula.

Em seguida, com base nos dados analisados, organizamos uma oficina³, denominada “Formando Professores”, cujo objetivo foi apresentar o gênero aos alunos, e como atividade do componente curricular, construir um *blog* pessoal com as experiências do estágio supervisionado. Essa ação didática foi possível, tendo em vista minha atuação docente nos componentes curriculares de Estágio Supervisionado de Formação de Professores I (Inglês) e Estágio Supervisionado de Formação de Professores para o Ensino Fundamental (Inglês), no semestre 2015.1 e, no semestre 2015.2, o componente curricular Estágio supervisionado de Formação de Professores para o Ensino Médio (Inglês).

Antes de apresentar a oficina aos alunos sentimos a necessidade de produzir um *blog*-exemplo para ser apresentado aos alunos como modelo, e ainda que servisse para acompanhá-los no processo de produção individual. Escolhemos o *site* de produção de *blogs* gratuitos, <http://www.blogspot.com>, e construímos um *blog* com o próprio nome da oficina, “Formando Professores”. Ele foi organizado em diferentes páginas, com conteúdos específicos de interesse dos alunos, e pode ser acessado pelo *site* <http://educaufrn.blogspot.com>. O *blog* foi organizado em 7 páginas distintas. A primeira delas apresenta uma justificativa geral para a sua produção - um espaço de registro e orientações para os alunos participantes da oficina.

A página 2, denominada “Materiais Didáticos”, foi organizada com textos científicos da disciplina e documentos oficiais, como os PCNs de Língua Inglesa para o ensino fundamental e ensino médio, para servir de subsídio teórico aos alunos. Uma forma de compartilhar com as duas turmas, materiais didáticos relevantes sobre o ensino da língua inglesa. Nessa página, foram postados arquivos em forma de *link* compartilhados pela *dropbox* – um serviço de armazenamento em nuvem popularmente conhecido e aceito por um grande número de usuários, que oferece serviço online, acesso a arquivos *off-line*, dentre outras funções. Os arquivos da página 2, são baixados automaticamente ao clicar em um dos *links* apresentados.

Já a página 3, “O Papel do Professor”, apresenta uma reflexão proposta por Rubens Alves em

² A contextualização de elaboração e aplicação desse questionário não será apresentada neste estudo.

³ Entendemos por oficina uma sequência de atividades didáticas planejadas e aplicadas a um grupo de alunos com fins específicos. Em outras línguas “Workshop e Ateliê”.

um depoimento apresentado à Revista Digital, em 14 de junho de 2011. O educador psicanalista fala da profissão docente e motiva os alunos ao exercício da profissão. O depoimento foi apresentado em vídeo.

Em seguida, a página 4, “Tutorial como criar um *blog*”, tão importante quanto as demais, apresenta uma série de tutoriais que orientam os alunos na produção individual dos seus *blogs*. Eles foram organizados em vídeos autoexplicativos e demonstrativos, com diferentes exemplos de *sites* e modelos de produção. Dentre eles, destacamos os sites *Wix*, *Wordpress*, *simplesite* e o *blogspot*.

As páginas 5, 6 e 7 foram construídas para a publicação dos *blogs* dos alunos das duas turmas em suas respectivas disciplinas. O internauta pode ter acesso ao *blog* por meio do nome dos alunos da turma, porque cada aluno está linkado ao seu próprio *blog*, facilitando, assim, a organização da turma e a busca individual de cada gênero.

A página 5 foi denominada “Estágio I, a observação”. Nela encontramos os alunos participantes da oficina da turma 1, que cursaram o componente curricular Estágio Supervisionado de Formação de Professores I (Inglês), e, conseqüentemente, os links dos *blogs* por eles produzidos.

Já na página 6, “Estágio III, a regência”, foram postados os *links* dos *blogs* dos alunos da turma 2, no cumprimento do componente curricular Estágio Supervisionado de Formação de Professores para o Ensino Fundamental (Inglês), do semestre 2015.1.

Por último na página 7, “Estágio IV, a regência”, encontram-se os alunos da turma 3 participantes da oficina, que cursaram o componente curricular Estágio Supervisionado de Formação de Professores (Inglês), no semestre 2015.2.

Após a produção e apresentação do *blog*-exemplo, os alunos foram motivados e orientados individualmente para as atividades dos respectivos componentes curriculares e, posteriormente, para a construção dos *blogs* individuais. As dúvidas eram tiradas ou com os tutoriais ou nas orientações individuais em sala de aula.

Ao longo da oficina, participaram no semestre 2015.1, duas turmas de Letras-Inglês do turno matutino que estavam cursando os componentes curriculares “Estágio Supervisionado de Formação de Professores I (Inglês)” – denominada neste estudo turma 1 –, alunos do 5º período, e “Estágio Supervisionado de Formação de Professores para o Ensino Fundamental (Inglês)” – denominada turma 2, alunos do 7º período, ambos os componentes curriculares ministrados no respectivo semestre.

Já no semestre 2015.2, participaram da oficina os alunos do componente curricular “Estágio Supervisionado de Formação de Professores para o Ensino Médio (Inglês)” – turma 3 – formada por alunos novatos e alunos que fizeram parte da turma 2. Nesse semestre, alguns alunos que já haviam cursado a disciplina anterior apenas alimentaram os *blogs* já produzidos com informações novas das vivências do estágio, outros novatos da turma, assim como alguns veteranos, produziram um novo *blog*.

Nos dois semestres 2015.1 e 2015.2, participaram da oficina 19 alunos do curso de Letras-Inglês e foram produzidos e publicados 19 *blogs* diferentes. Dos 19 *blogs* publicados, foram escolhidos 2 para análise, 1 deles da turma 1, por se apresentar didaticamente bem estruturado e organizado de acordo com as orientações de produção (em termos de referencial teórico e dados da prática viven-

ciada), e o outro *blog* da turma 2, por se constituir o mesmo *blog* para as vivências dos dois estágios supervisionados já apresentados, de ambos os semestres. Assim, nesse estudo serão apresentados e analisados a construção temáticas de apenas 2 *blogs*. Vejamos a construção temáticas dos gêneros.

6 CONSTRUÇÃO TEMÁTICA DOS BLOGS: UM OLHAR REFLEXIVO

Aqui serão apresentados alguns resultados da oficina “Formando Professores” com ênfase na construção temática dos blogs.

A constituição temática dos gêneros *blogs* se dá por meio de enunciados que refletem as condições específicas e as finalidades da esfera educacional, “não só pelo seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e sobretudo, pela sua construção composicional”. (BAHKTIN, 2000, p. 279).

Os gêneros encontram-se engendrados em horizontes temáticos que se definem a partir da inter-relação entre objeto e projetos discursivos. Eles caracterizam-se pela contemporaneidade e pela proximidade tempo-espaial de acontecimentos a ser relatados. São experiências vivenciadas no ambiente educacional, especialmente nas turmas de educação básica.

Nas postagens dos 2 *blogs* destacados, percebemos temáticas⁴ bem específicas da esfera educacional, conforme vejamos.

O *blog* 1 foi construído com 13 postagens, versando sobre temas diferenciados, “Quem são os autores do blog?” (aluno 1), “Quem são os autores do blog?” (aluno 2), “Qual a importância de uma autobiografia docente?”, “Primeiro contato com a docência durante a graduação de Letras”, “Primeiro contato com a docência antes de uma licenciatura”, “Os PCNs e o ensino de Língua Inglesa”, “Planejamento e docência”, “Os vários papéis do professor”, “A escola que visitamos”, “Da observação em sala de aula”, “Ponderações sobre o trabalho de campo”, “Bate-papo com o mestre I” e “Bate-papo como o mestre II”, todos relacionados à esfera educacional. Vejamos, por exemplo, como as temáticas foram dispostas no próprio blog, conforme figura 1 e 2.

⁴ Para a análise dos *blogs*, chamaremos de temáticas o conjunto de assuntos arrolados pelos alunos em seus *blogs*.

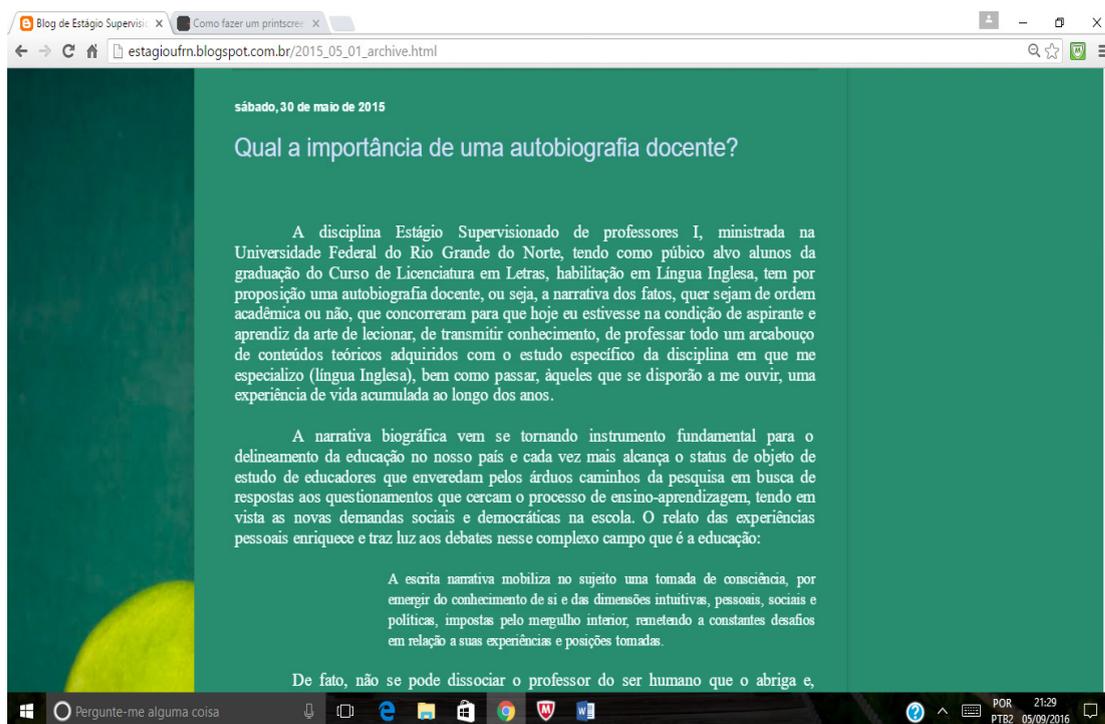


Figura 1: Postagem do *blog* 1
Disponível em: <http://estagioufrn.blogspot.com.br/2015_05_01_archive.html>

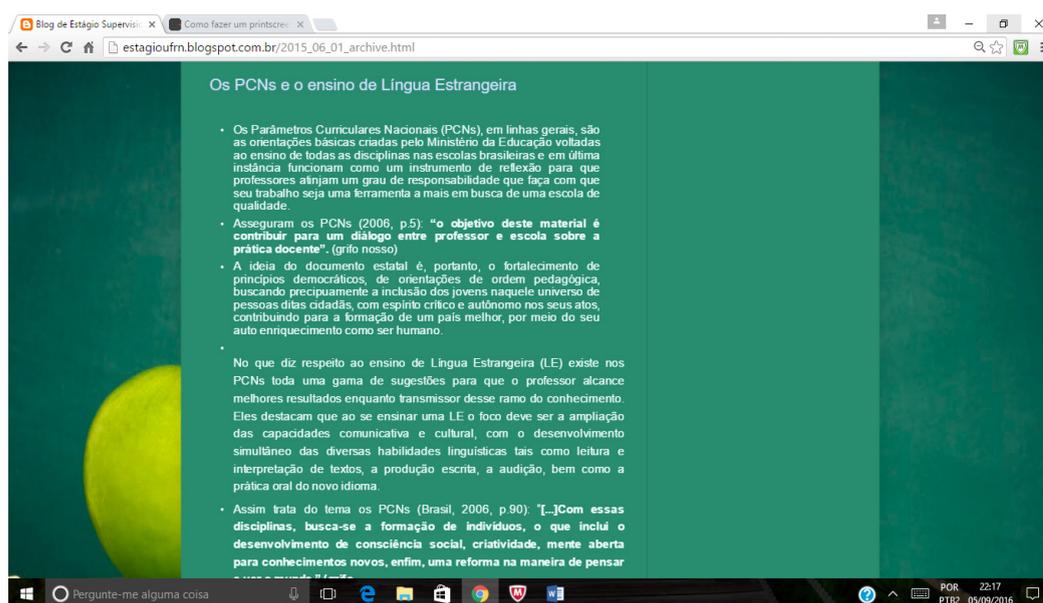


Figura 2: Postagem do *blog* 1
Disponível em: <http://estagioufrn.blogspot.com.br/2015_06_01_archive.html>

Já o *blog* 2 reúne postagens de um aluno que cursou os componentes curriculares Estágio Supervisionado de Formações de Professores para o Ensino Fundamental (Inglês) e Estágio Supervisionado de Formações de Professores do Ensino Médio (Inglês). Elas abordam temáticas da esfera educacional, semelhantemente ao *blog* 1 já apresentado, e objetivam refletir sobre esses dois componentes curriculares. Nesse *blog*, as postagens foram organizadas em 6 páginas distintas, conforme vejamos alguns exemplos:

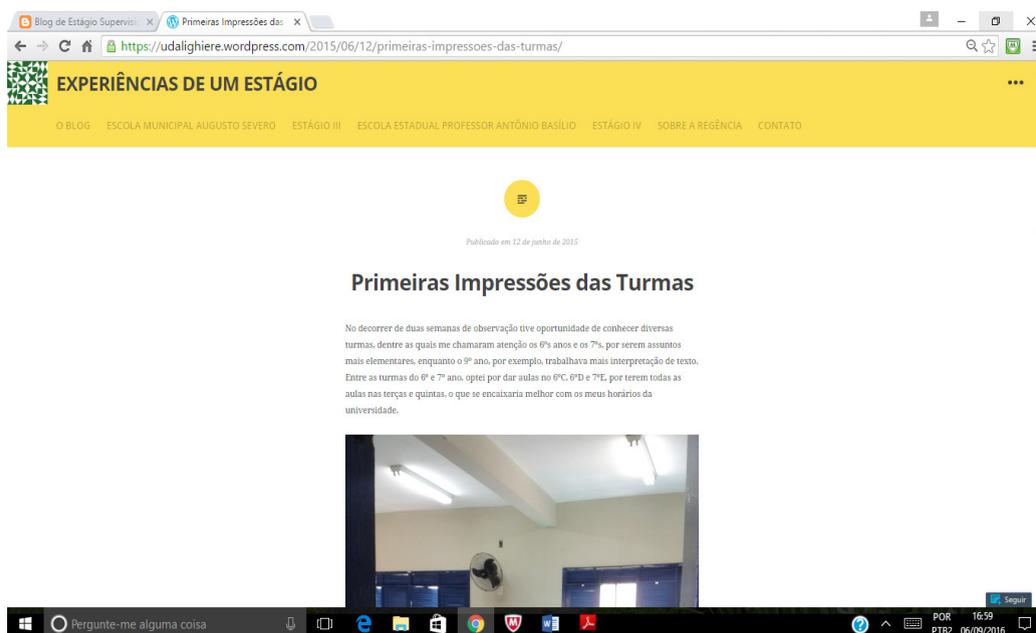


Figura 3: postagem do *blog 2*

Disponível em: <<https://udalighiere.wordpress.com/2015/06/12/primeiras-impressoes-das-turmas/>>

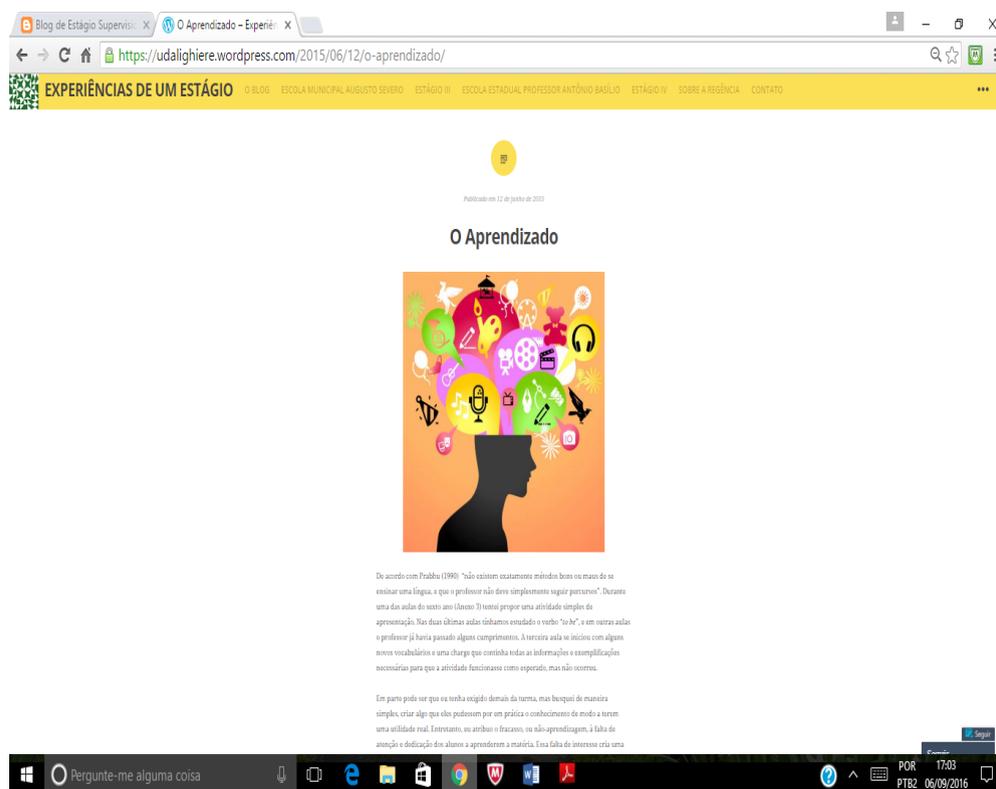


Figura 4: Postagem do *blog 2*

Disponível em: <<https://udalighiere.wordpress.com/2015/06/12/o-aprendizado/>>

As postagens dos 2 *blogs*, *blog 1* e *blog 2*, podem são apresentadas detalhadamente na tabela 1.

	Páginas	Postagens	Temáticas
BLOG 1	X	Quem são os autores do <i>blog</i> ? (aluno 1)	Autobiografia
		Quem são os autores do <i>blog</i> ? (aluno 2)	Autobiografia
		Qual a importância de uma autobiografia docente	A autobiografia docente
		Primeiro contato com a docência durante a graduação de Letras	1ª experiência docente
		Primeiro contato com a docência antes de uma licenciatura	1ª experiência docente
		Os PCNs e o ensino de Língua Inglesa	PCN de língua inglesa e o ensino
		Planejamento e docência	Planejamento escolar
		Os vários papéis do professor	Descrições da experiência
		A escola que visitamos	Descrições da experiência
		Da observação em sala de aula	Descrições da experiência
		Ponderações sobre o trabalho de campo	Reflexões sobre a prática
		Bate-papo com o mestre I	Reflexões sobre a prática
		Bate-papo com o mestre II	Reflexões sobre a prática
BLOG 2	O <i>blog</i>	Olá, mundo! :)	Objetivo de produção do gênero
	Escola Municipal Augusto Severo	A estrutura física	Descrição da experiência
		Os professores	Descrição da experiência
		O material didático da Escola	Descrição da experiência
	Estágio III	Primeiras impressões das turmas	Descrição da experiência
		As primeiras aulas	Descrição da experiência
		Atenção e foco da turma	Descrição da experiência
		O aprendizado	Reflexão sobre a prática
	Escola Estadual Professor Antônio Basílio	A estrutura física	Descrição da experiência
		O não-material didático	Descrição da experiência
		O corpo docente	Descrição da experiência
	Estágio IV	As turmas	Descrição da experiência
		As primeiras aulas	Descrição da experiência
		A atenção e dedicação dos alunos do Ensino Médio	Descrição da experiência
	Sobre a regência	Sobre a regência	Reflexão da prática

Tabela 1: Temática dos *blogs*

O conteúdo temático dos *blogs* 1 e 2 não corresponde a um conteúdo ou assunto específico, ao contrário, eles se apresentam enquanto o todo semântico do enunciado dependente da situação social de interação. Como podemos perceber, a disposição temática ao longo dos *blogs* diz respeito ao modo como os alunos produtores vivenciam as atividades de estágio e, conseqüentemente, selecionam e abordam discursivamente, no gênero, os fatos da realidade.

Acreditamos na ideia proposta por Rodrigues (2001) de que todo gênero apresenta um conteúdo temático, que corresponde à finalidade discursiva do gênero, ao objeto do discurso e à orientação de sentido do gênero para com o objetivo discursivo.

Nesse sentido, ambos os gêneros apresentam, enquanto finalidade discursiva, relatar vivências nos espaços educacionais no cumprimento dos componentes curriculares de estágio supervisionado. Podemos afirmar ainda que a finalidade discursiva ou o projeto discursivo (BAKHTIN, 2000), estão intrinsicamente relacionados, cabendo ao aluno-organizador do *blog* relatar o que ele recebe enquanto resposta do ambiente escolar.

Dentre os objetos discursivos do *blog* 1 destacamos, “A autobiografia”, “A relevância da autobiografia docente”, “1ª experiência docente”, “o que dizem os PCN de língua inglesa para o ensino da língua”, “A relevância do planejamento escolar”, “Descrições de experiências docente no Estágio de observação no Ensino Fundamental” e “Reflexões sobre a prática”.

Já no *blog* 2 enfatizamos os objetos discursivos, “objetivo de produção do gênero”, “Descrição das experiências nos estágios de regência no Ensino Fundamental e ensino Médio” e “Reflexão das práticas”.

Partindo dessa análise, retomamos a orientação bakhtiniana de que nossa realidade é mediada por gêneros, e é o surgimento de novos gêneros que nos faz significar e compreender uma dada parte da realidade (BAKHTIN, 2000). Entendemos, com base na análise do objeto e do projeto discursivo dos gêneros analisados, que o relato da experiência docente expõe situações de interação típicas da esfera educacional, cujas temáticas tratadas estão situadas espaço-temporalmente e se constroem a partir de práticas responsivas à hipermodernidade (ROJO e BARBOSA, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente à tarefa docente na utilização das tecnologias digitais no ensino línguas, nossa pesquisa objetivou problematizar sobre a contribuição dos gêneros discursivos digitais para a formação docente. Neste estudo, analisamos 2 diferentes *blogs*, considerados *blog* 1 e *blog* 2, com destaque para a sua construção temática.

Na construção temática, enquanto finalidade discursiva dos gêneros, identificamos relatos e reflexões críticas das vivências decorrentes do espaço educacional no cumprimento dos estágios supervisionados. Foi possível verificar também que o objeto discursivo dos gêneros reflete e refrata comportamentos e atitudes docentes, percebidos através das reflexões das temáticas: no *blog* 1 “A autobiografia”, “A relevância da autobiografia docente”, “1ª experiência docente”, “o que dizem os PCN de língua inglesa para o ensino da língua”, “A relevância do planejamento escolar”, “Descrições de experiências docente no Estágio de observação no Ensino Fundamental” e “Reflexões sobre a prática”; e no *blog* 2, as temáticas “objetivo de produção do gênero”, “Descrição das experiências nos estágios de regência no Ensino Fundamental e ensino Médio” e “Reflexão das práticas”.

O desenvolver da oficina nos fez perceber a aceitabilidade dos alunos em conhecerem e se envolverem na produção de seus gêneros discursivos digitais. Na socialização dos componentes

curriculares, os participantes da oficina demonstraram interesse em desenvolver práticas de ensino na educação básica com base tanto no gênero *blog*, quanto em outros gêneros digitais que proporcionem aprendizagens significativas. Dessa forma, concluímos e diagnosticamos, através das produções, que esses alunos terão um novo olhar para o uso dos gêneros discursivos digitais no ensino de línguas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Michele Menghetti Ugolino de. *Potencialidades de uso do blog em educação*. Natal, 2009, 207 p. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Natal-RN, 2009.

BAKHTIN, M. M. *Estética da Criação Verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL, Secretaria de educação fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

NASCIMENTO, F. et al. Uso do blog na prática pedagógica. In: MERCADO, L. P. *Práticas de formação de professores na educação à distância*. Maceió: Edufal, 2008. p. 357- 369.

NUNES, C.M.F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, Ano 22, n.74, p.27-42, abr. 2001.

RODRIGUES, R. H. *A Constituição e Funcionamento do Gênero Jornalístico Artigo: Cronotopo e Dialogismo*. 2001. 356 p. Tese (Doutorado Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL – PUCSP). São Paulo-SP, 2001.

ROJO, R.; *Escol@ concect@d@*: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

_____; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.

SIGNORINI, I; Letramentos multi-hipermidiático e formação de professores de línguas. In:_____; FIAD, R. S. *Ensino de línguas: das reformas, das inquietações e dos desafios*. BH. Editora UFRMG, 2012.

TARDIFF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

Albanyra dos Santos Souza

Doutoranda em Estudos da Linguagem, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, mestra em Estudo da Linguagem e graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Contato: albanryra.souza@hotmail.com

Enviado em 30/03/2018

Aceito em 30/05/2019.

POTENCIALIZAÇÃO NOS MÉTODOS DE ENSINO: O PODCAST COMO RECURSO PEDAGÓGICO EM AULAS DE ESPANHOL

POTENTIALIZATION IN TEACHING METHODS: THE PODCAST AS A PEDAGOGICAL RESOURCE IN SPANISH LESSONS

Carla Luciane Klos Schöninger
UFRGS

Gabrielle Stephany da Silva Roque
IFFar

Iasmin Assmann Cardoso da Silva
IFFar

Resumo: Diante dos constantes avanços tecnológicos, torna-se imprescindível a atualização das metodologias utilizadas nas práticas de ensino. Pensando nisso, o projeto *Caminos: Abordagens sobre cultura, letramento literário e multimodal no ensino de Espanhol*, desenvolvido no Instituto Federal Farroupilha - *Campus* Panambi, oportuniza estudantes e servidores a participarem de aulas da língua espanhola que interligam cultura, literatura e multimodalidade. A proposta abrange diferentes temáticas, envolvendo as ferramentas tecnológicas disponíveis e contemplando uma aprendizagem significativa. Assim, o presente artigo objetiva descrever um trabalho realizado no segundo semestre de 2017, quando os alunos do projeto desenvolveram a produção de um *podcast*, tratando sobretudo, do país latino-americano Chile. Ademais, os resultados foram positivos, pois além de aperfeiçoar o conhecimento dos participantes acerca do país e do idioma, a produção está disponibilizada na plataforma virtual *SoundCloud* para acesso livre, de modo a incentivar o uso de inovações no campo educacional.

Palavras-chave: língua estrangeira; literatura. Cultura. tecnologias.

Abstract: *In the face of constant technological advances, it is crucial the methodologies' update used in teaching practices. With this in mind, the project Caminos: Approaches on culture, literary and multimodal literacy in the teaching of Spanish, developed at the Federal Institute Farroupilha - Panambi Campus, allows students and servants to participate in Spanish language classes that interconnect culture, literature and multimodality. The proposal covers different themes, involving the technological tools available and contemplating a meaningful learning. In this perspective, the present article aims to describe a work developed during the second semester of 2017, when the students of the project developed the production of a podcast, mainly dealing with the Latin American country Chile. In addition, the results were positive, besides improving the knowledge of the participants about the country and language, the podcast is available in the virtual platform SoundCloud for free access, in order to encourage innovations in the educational field.*

Keywords: *foreign language. Literature. Culture. technologies.*

INTRODUÇÃO

Sem dúvidas o século XXI é marcado pela Era da Informação, momento em que a comunicação e o acesso aos conhecimentos estão mais próximos e acessíveis do que nunca. Imersas nesse contexto, as práticas de ensino também exigem uma readaptação, afinal continuar somente com metodologias tradicionais no processo pedagógico, além de ser um desperdício de recursos, também é manter em atraso a utilização de métodos que aprimorem e qualifiquem a aprendizagem.

A inserção tanto dos alunos quanto dos professores nesta proposta no ensino, aos poucos tem sido promovida e se mostrado viável, já que “[...] somos capazes de dar sentidos a outras linguagens, além da verbal, apesar de a escola ter-se demorado a dar atenção a outras linguagens que não a escrita” (PARAQUETT, 2010, p. 152).

Sendo assim, a intenção deste artigo é apresentar o desenvolvimento e resultados de uma alternativa que se mostrou eficaz e proveitosa: o uso de *podcasts* no ensino da língua espanhola. Esta experiência foi organizada e colocada em prática pelo Projeto de Iniciação Científica “*Caminos: Abordagens sobre cultura, letramento literário e multimodal no ensino de Espanhol*”.

O projeto *Caminos* é desenvolvido no Instituto Federal Farroupilha - *Campus* Panambi, através do qual, estudantes oriundos de cursos superiores, ensino médio e servidores da instituição participam das aulas de língua espanhola. O principal objetivo é ensinar o idioma a partir de atividades de letramento e da perspectiva multimodal, visando à aprendizagem significativa dessa língua estrangeira. As aulas são diferenciadas no âmbito de suas propostas metodológicas e instrumentos, contando com atividades dinâmicas e interativas, que são realizadas com a participação e integração de todos os envolvidos. Conta-se ainda com a atuação de voluntários estrangeiros e/ou falantes do idioma espanhol, que contribuem no aprendizado tanto linguístico, quanto cultural. As aulas do projeto ocorrem há um ano, desde 2017, sendo que a atividade que tomou o uso do *podcast* como instrumento elementar foi realizada no segundo semestre do mesmo ano.

No decorrer deste artigo expõe-se o como e o porquê da utilização desta ferramenta ter se mostrado tão promissora. Apresenta-se ainda, uma breve abordagem sobre os conceitos de letramento, cultura no ensino de língua estrangeira, a multimodalidade como potencialidade de comunicação e representação e o gênero *podcast*. A investigação teórica teve por base os estudos publicados por Marcia Paraquett (2010), Susana Cristina dos Reis & Adilson Fernandes Gomes (2014), Elys Regina Andretta Kraviski (2007), Aguiar Freire (2017), Elisa Novaski1 & Maristela Pugsley Werner (2010), Richard Kern (2000) e Gunther Kress (2010).

1 LETRAMENTO E ABORDAGEM CULTURAL NO ENSINO DE ESPANHOL

Durante o planejamento de uma aula de língua estrangeira, um dos importantes papéis do professor é o de reconhecer que os alunos estão habituados e inseridos em um contexto onde a língua

materna está centralizada em basicamente todos os locais de contato: livros, músicas, programas de televisão, conversas no âmbito familiar, notícias em jornais, rótulos de produtos, redes sociais e uma infinidade pela qual se estende a lista. Em virtude disso, para que a aula seja realmente produtiva e resulte em aprendizado de fato, ao professor cabe relacionar o conteúdo de língua estrangeira com as mais diversas formas de linguagem do cotidiano, afinal, não basta o aluno saber ler um texto na língua em estudo, ele deve também saber interpretá-lo e conseguir manter um diálogo no idioma estudado.

O conceito de letramento condiz com as habilidades de leitura e escrita. Esse, era tratado inicialmente somente como parte do campo semântico da alfabetização, atualmente é abordado nas áreas de Educação e Ciências Linguísticas sob outra perspectiva. O letramento deriva do termo inglês *literacy* que vem do latim *littera* (letra), com o sufixo -cy, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser. Assim, *literacy* “é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la” (SOARES, 1999, p.17).

Richard Kern (2000) considera a leitura e a escrita nos seus contextos de uso, como dimensões complementares na comunicação. Para ele, ler significa mais do que estabelecer conexões entre palavras e referentes, pois requer predição, inferência, síntese de significado. Requer ainda, elaboração mental de representações, influenciadas pelas atitudes, valores e crenças do leitor (KERN, 2000, p.29).

Além de considerar o letramento, na perspectiva da língua nativa, o estudioso traz uma definição de letramento no ensino de língua estrangeira:

O letramento é o uso de práticas de criação e interpretação de significado através de textos situados socialmente, historicamente e culturalmente. Isso implica em ao menos uma consciência tácita das relações entre convenções textuais e seus contextos de uso e, especialmente a habilidade de refletir criticamente sobre tais relações. Por ser sensível à finalidade, o letramento é dinâmico- não estático- e variável através e dentro das comunidades discursivas e culturais. Ele se baseia em uma ampla gama de habilidades cognitivas, no conhecimento da língua falada e escrita, no conhecimento dos gêneros e no conhecimento cultural (KERN, 2000, p.16).¹

O autor pontua que para criar e interpretar significados é preciso considerar as convenções textuais e seus contextos de uso, o leitor deve ser capaz de refletir criticamente, o que torna o letramento algo dinâmico. Isso envolve uma série de habilidades cognitivas. Ao ler ou escrever, o aprendiz deve considerar no discurso as relações funcionais e pragmáticas que são criadas para articular o contexto, o texto e o conhecimento da língua, a fim de produzir significado.

Para que o aluno se sinta predisposto ao ensino e a aula se torne interessante, a inserção de elementos do dia a dia têm grande papel. Paraquett pontua que isso pode “[...] levar o aluno a refletir

¹ Tradução minha. Texto original: Literacy is the use of socially, historically, and culturally-situated practices of creating and interpreting meaning thought texts. It entails at least a tacit awareness of the relationships between textual conventions and their contexts of use and, ideally the ability to reflect critically on those relationships. Because it is purpose-sensitive, literacy is dynamic-not static-and variable across and within discourse communities and cultures. It draws on a wide range of cognitive abilities, on knowledge of written and spoken language, on knowledge of genres, and on cultural knowledge. (KERN, 2000, p.16)

sobre as semelhanças e as diferenças que há entre as duas culturas em contraste: a dele e a da língua meta” (PARAQUETT, 2010, p. 153-154).

Segundo Paraquett, “trabalhar com a perspectiva intercultural é reconhecer uma série de princípios como a solidariedade, o reconhecimento mútuo, os direitos humanos e a dignidade para todas as culturas” (PARAQUETT, 2010, p.154). Sendo assim, além de intensificar o desenvolvimento das aulas, tornando-as mais produtivas, a inserção da temática cultural contribui substancialmente para a formação ética dos indivíduos, pois traz à tona elementos culturais que possivelmente são desconhecidos e, portanto prejulgados.

Um fator altamente relevante ao considerar o desempenho de alunos em atividades, avaliações e interações com o conteúdo, é o motivo pelo qual o indivíduo está estudando aquele assunto. No caso do estudo de uma língua estrangeira, muitos alunos “querem aprender sem motivação integrativa, ou seja, somente por motivação instrumental” (KRAVISKI, 2007, p. 20). Em outras palavras, a globalização presente no nosso cotidiano desde o rótulo do café que tomamos pela manhã, até os smartphones pelos quais antes de dormir vemos as últimas notícias que circulam mundo afora, exige que, para ocupar uma posição bem sucedida na sociedade, o indivíduo seja fluente em no mínimo uma língua além da materna.

Nota-se que o processo de aprendizagem torna-se muito mais simples e agradável quando o educando possui afinidade com os países e as culturas da língua estudada, mas como Kraviski aponta:

independente dos motivos pelos quais os estudantes aprendem uma língua estrangeira, a aprendizagem de idiomas que contemple aspectos culturais desperta a consciência sociocultural necessária para a aproximação e o conhecimento de outras culturas (KRAVISKI, 2007, p. 20).

Portanto, “precisamos encontrar meios de abordar o tema cultura em nossas aulas de LE, sem transformá-lo em algo superficial demais, tampouco gerador de estereótipos.” (NOVASKI & WERNER, 2010, p. 7). Nessa frase Novaski e Werner mencionam outro ponto importante: os pré-conceitos que geralmente são adquiridos durante a vida e que em casos extremos levam a uma visão etnocêntrica. Paraquett aborda essa problemática, mostrando que:

[...] nem todos os homens brasileiros são iguais, apesar de se falar em “cultura brasileira”. E, se comparamos esses homens brasileiros a homens de outras culturas, as diferenças podem ou não ser significativas, pois além da questão da nacionalidade, há muitíssimos outros fatores que interferem, como a idade, o nível de escolaridade, o socioeconômico, a religião, etc (PARAQUETT, 2010, p. 139-140).

Ao abordar sobre as diferenças entre culturas, observam-se os aspectos linguísticos como gírias, vícios de linguagem e expressões próprias de cada comunidade. Novaski e Werner discorrem esses aspectos mostrando que:

Para o ensino de LE é importante destacar a motivação de certas expressões entendidas e reproduzidas pelos falantes de uma comunidade sem qualquer problema de incompreensão entre eles, entretanto, soariam completamente incompreensíveis para

um estrangeiro. Expressões como: “vestir a camisa”, “entrar pelo cano”, “não entender bulhufas”, “nossa senhora” fazem parte de nossos discursos e de nossa cultura, porém não são compreendidas por estrangeiros se estes se ativeram apenas a seu sentido literal (NOVASKI & WERNER, 2010, p. 8).

Portanto, a fim de reduzir as chances de imprevistos relacionados à não compreensão de expressões, a inserção de elementos culturais no ensino de línguas estrangeiras mostra-se novamente favorável. As práticas de letramento que consideram aspectos culturais trazem uma maior aproximação do educando para com a língua alvo.

2. O TEXTO MULTIMODAL E O *PODCAST* COMO UM DE SEUS INSTRUMENTOS

Assim como a sociedade contemporânea passa por constantes modificações, as metodologias de ensino devem acompanhar tais mudanças. Segundo Reis e Gomes: “[...] do professor requer-se uma nova postura pedagógica para que não fique indiferente ou desconheça as multissemioses e multiculturalidades tão evidentes na escola, especialmente no ensino de uma LE” (REIS E GOMES, 2014, p. 369). Ademais, reconhecer que o ensino não é retilíneo, tampouco segmentado, é também compreender que o processo pedagógico se dará pela contribuição de diversos elementos, assim como aponta Novaski e Werner:

[...] é impossível pensar em aprendizagem de LE como uma série de tópicos estudados separados. Estudar primeiro gramática, depois vocabulário, em seguida a cultura traz a visão da língua como dividida em grandes blocos independentes, o que não é verdadeiro. Uma língua é um conjunto de “itens” inseparáveis que se inter relacionam a todo momento (NOVASKI & WERNER, 2010, p. 5).

Sendo assim, um professor, muito mais do que mero transmissor de um sistema linguístico-formal, deve ter como meta ajudar seu aluno a perceber que a língua é um conjunto de fatores (gramática, pronúncia, cultura, vocabulário, linguagem verbal e não verbal), que integrados, constituem um “sistema comunicativo”.

Em suma, o professor que reconhece que o conhecimento não se dá de forma fragmentada e consegue interligar diferentes modos e recursos semióticos no processo de ensino, muito provavelmente terá sucesso em seu objetivo, pois fará com que o aluno tenha uma visão mais ampla dos assuntos abordados, bem como, um estímulo ao desenvolvimento de seu senso crítico. Neste sentido, é preciso levar em conta os textos disponíveis no meio social, nos diferentes formatos e dispostos em diversos canais de comunicação.

Deparamo-nos diariamente com distintos gêneros textuais e na contemporaneidade, novos gêneros surgiram, sendo advindos dos avanços tecnológicos. A configuração desses envolve escrita, imagem, imagem em movimento, música, linhas, cores, fontes diversas, links, sons etc, utilizando-se assim, de canais auditivos e visuais para significar. São múltiplos os recursos semióticos apresentados, também denominados, modos. Gunter Kress (2010) define essa tentativa de reunião dos modos de

produção de significado, como multimodalidade. O professor de semiótica e educação no Instituto de Educação da Universidade de Londres acentua que

em um mundo comunicacional multimodalmente concebido, duas questões emergem: uma é sobre “aptidão” dos meios de representação; a outra é sobre a complexidade de modos desenvolvidos para realizar solicitações e tarefas representacionais e comunicacionais. Exemplos de modos de uso comum são fala; imagem; imagem em movimento; escrita; gesto; música; modelos 3D; ação; cor. Cada um oferece potenciais específicos e é ainda, em princípio, particularmente adequado para tarefas comunicacionais e representacionais específicas (KRESS, 2010, p. 28).²

As mensagens emitidas diariamente são dispostas em telas, painéis, folders, jornais, outdoors, livros etc, envolvendo escrita, imagem e som, assim, a comunicação ocorre através de diferentes modos. Kress (2010) destaca diversos fatores como marcantes nas mídias atuais, como: acesso global e local à mídia, acessibilidade, conectividade, ubiquidade das informações, convergência de funções representacionais, produtivas e comunicacionais nos diferentes dispositivos e a multimodalidade como conjunto dos distintos modos, formando um todo significativo.

Diante disso, com a variedade de ferramentas tecnológicas existentes, é possível a inserção de metodologias que abrangem várias dimensões dos sentidos de uma forma concomitante. Deste modo, apresenta-se o recurso conhecido como *podcast*, que foi desenvolvido no ano de 2004, sendo utilizado inicialmente para transmissão de programas de rádio na internet. Hoje se mostra como uma excelente alternativa didática, pois de acordo com Bottentuit Junior e Coutinho (2009), os *podcasts* permitem aos docentes abranger uma variedade de materiais e conteúdos didáticos em formato de áudio, possibilitando aos alunos os ouvirem em diferentes locais, momentos e quantas vezes for-lhes necessário.

Assim, percebe-se que este recurso possibilita um maior desenvolvimento das competências de oralidade e compreensão por parte dos alunos de línguas estrangeiras, afinal é a partir de uma aprendizagem ativa, que o estudante coloca em prática a audição, o foco e a atenção para entender o que lhe está sendo transmitido nos áudios.

No Brasil a utilização do podcast como veículo educacional não teve o seu início dentro dos ambientes escolares, mas sim no canal *Digital Minds*, que tratava sobre tecnologias em geral já no ano de 2004, por Danilo Medeiros, o primeiro podcaster brasileiro.

Segundo Freire (2017), a popularização do recurso se deu na ocorrência de vários eventos importantes para a ferramenta no país, dentre eles está a Conferência Brasileira de *Podcast* (PodCon Brasil), que resultou na fundação da Associação Brasileira de *Podcast* (ABPod). O ano de 2008 foi marcado pela maior expressividade da tecnologia, o que resultou em pesquisas realizadas sobre o seu uso e procura em âmbito nacional.

Assim, desenvolveu-se no país um estrato da sociedade que compartilhava o mesmo gosto

² Tradução minha. Texto original: In a multimodally conceived communicational world, two questions arise: one is about the “aptness” of the means for representation; the other is about the complexes of modes designed for achieving complex representational and communicational requirements and tasks. Instances of commonly used modes are speech; still image; moving image; writing; gesture; music; 3D models; action; color. Each offers specific potentials and is therefore in principle particularly suited for specific representational / communicational tasks. (KRESS, 2010, p. 28)

pela utilização da ferramenta comunicativa, denominado por Freire (2017) como a “podosfera”, o que culminou com o surgimento de programas que tratavam de diversas temáticas como por exemplo, a literatura, o cinema, a ciência, a história e a informática. Dessa forma, o *podcast* foi impulsionado como um eficiente recurso educativo, pois favorece o diálogo entre os seus produtores e o público, e contribui para o exercício de aprofundamento dos temas tratados nos programas.

Com o passar dos anos, a tecnologia foi aprimorada e hoje existem *softwares* com grande capacidade e influência no meio educacional e cultural, assim como exemplifica Freire ao abordar que:

Esse sistema reúne aulas e palestras de diversas instituições educacionais de todo o mundo, fazendo uso também de vídeos. A intensa participação mundial de instituições no iTunes U propicia a qualquer usuário da internet o acesso a aulas de universidades como Harvard e Cambridge, além de materiais de escolas, museus, livrarias e outras instituições relacionadas à educação (FREIRE, 2017, p. 62).

Para Faria, Pereira e Dias (2007) os *podcasts* deverão ser encarados como uma ferramenta integradora e aliada ao processo de ensino e aprendizagem, que permite um trabalho colaborativo e promove a inclusão de toda a comunidade.

Ressalta-se ainda que é possível que os docentes proponham que os alunos realizem as produções, pois como observado por Freire (2017), o *podcast* possui

um teor produtivo facilitado, o qual é ratificado pela presença de diversos programas livres para a realização de podcasts, como o *Audacity*, bem como pela possibilidade de uso de serviços de armazenamento automatizado gratuitos, como o brasileiro *PodcastOne*, que dispõe de um sistema intuitivo para a postagem de podcasts (FREIRE, 2017, p. 56).

Sendo assim, a atividade pode ocorrer a partir da prática oral de alguma temática, realizando gravações na língua estrangeira de *podcasts* de sua autoria. O que possibilita maior autonomia didática e pedagógica, de forma a contribuir para uma autoavaliação do aluno no momento em que escutar as suas produções, levando-o a refletir sobre os aspectos positivos e negativos de sua pronúncia no idioma estudado.

3. PRÁTICAS DESENVOLVIDAS: PROCEDIMENTOS E METODOLOGIA

Durante as aulas do projeto, os estudantes pesquisaram sobre diferentes assuntos, envolvendo países que têm o espanhol como primeira língua: escritores, elementos culturais econômicos e sociais. Durante dois semestres, várias foram as atividades desenvolvidas, abordando questões gramaticais, leitura, escrita, fala e audição de textos de distintos gêneros textuais. Para esse trabalho foram selecionados procedimentos adotados para a produção de podcast.

No segundo semestre de 2017, durante quatro encontros, o foco de estudo foi o país da América do Sul: Chile e o renomado poeta Pablo Neruda. As metodologias adotadas envolveram atividades de leitura em práticas de letramento. A partir disso, cada participante do projeto responsabilizou-se por pesquisar aspectos do Chile, bem como de Pablo Neruda. Como produto final os alunos reali-

zaram gravações em espanhol, tratando de aspectos como paisagem, gastronomia, cultura do Chile e literatura, produzindo um *podcast*. A proposta envolveu os seguintes procedimentos:

a) Atividades desenvolvidas: Chile y Pablo Neruda

- 1- Pesquisa sobre Chile;
- 2- Biografia de Pablo Neruda (lectura);
- 3- Vídeo: Vida de Pablo Neruda;
- 4- Los alumnos eligieron frases de Pablo Neruda y leyeron para los demás;
- 5- Estudio del poema: ¿Y cuanto vive?;
- 6- Los alumnos eligieron poemas del sitio: <https://www.poemas-del-alma.com/> , leyeron, declamaron y hablaron de la interpretación para los demás;
- 7- Sesión de Cine con la Película: El cartero y Pablo Neruda.

b) Actividad de producción: Organización de Podcast

- Explicación sobre lo que es un *Podcast*;
- Desarrollada en clase con maestra y los participantes, cada uno hizo una de las actividades del Podcast.

As atividades foram desenvolvidas em quatro encontros de 1h30m cada, nas sextas-feiras das 17h às 18h30m , no segundo semestre de 2017. No primeiro dia, realizou-se uma leitura da biografia de Pablo Neruda e pesquisou-se na internet alguns aspectos do Chile: cultura, geografia, turismo. Os alunos realizaram uma leitura silenciosa, pesquisaram vocabulário e posteriormente realizaram uma leitura em duplas, a fim de praticar a pronúncia. Após, para reforçar o aprendizado, assistiram a um vídeo em espanhol (Figura 1), contendo a biografia do poeta.

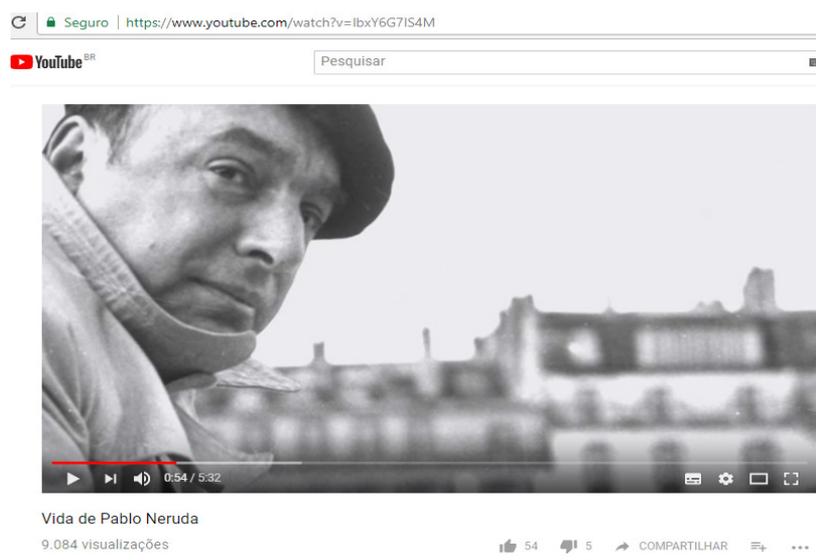


Figura 1: Print screen do vídeo que apresenta a biografia de Pablo Neruda
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lbxY6G7IS4M>

Fonte: autores

No mesmo encontro os participantes escolheram frases de Pablo Neruda em *sites* e leram

para os demais colegas. No segundo encontro, estudou-se o poema “*Y cuanto vive?*” (disponível no link <https://www.poemas-del-alma.com/pablo-neruda-y-cuanto-vive.htm>) e posteriormente os participantes escolheram poemas de Pablo Neruda disponíveis no *site Poemas del Alma* <https://www.poemas-del-alma.com>. Realizaram-se leitura, interpretação e discussões acerca das temáticas abordadas.

No encontro seguinte, os alunos participaram de uma sessão de cinema e assistiram ao filme *El cartero y Pablo Neruda* (Figura 2).



El Cartero y Pablo Neruda II postino Spanish Italian DVDR

Figura 2: Print screen do filme “El cartero y Pablo Neruda”
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4EL4lsMhUHc&t=1562s>
Fonte: autores

Finalmente, no quarto encontro os alunos acessaram alguns *podcasts* produzidos em outros países. Houve explicações sobre esse recurso, e então no grupo, uma organização da produção coletiva. Cada participante responsabilizou-se por uma etapa da produção, sendo que a saudação inicial e o encerramento contemplam uma gravação coletiva.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O assunto central do *podcast* foi tratar sobre o Chile, um dos países latino-americanos estudados durante as aulas do projeto *Caminos*, trazendo informações relevantes sobre a cultura, gastronomia e geografia do país. Considerando a literatura, a ênfase foi dada ao poeta chileno Pablo Neruda.

No encontro inicial, a pesquisa sobre o Chile foi realizada em laboratório de informática disponibilizado pela instituição. Nesse, cada participante pôde utilizar um *headphone*, ampliando as possibilidades da pesquisa para áudio e vídeo. Vários aspectos foram pontuados, entre gastronomia, geografia, turismo e cultura.

A abordagem cultural, como tratou Paraquett (2010) e Kravinski (2007) envolveu o reconhecimento mútuo entre as culturas, bem como despertou nos participantes uma consciência sociocultural. No estudo do idioma espanhol e abordagem de conhecimentos acerca desse país houve uma aproximação com o país latino-americano e melhor compreensão dos textos estudados.

Ao ler a biografia de Pablo Neruda disponibilizada em: <https://www.poemas-del-alma.com/pablo-neruda.htm#block-bio> os participantes demonstraram facilidade nessa. Os vocábulos pesquisados, até então desconhecidos, foram “galardonado” e “Liceo”. Na leitura em duplas observou-se a

preferência em pronunciar em pequenos grupos, deixando os alunos mais à vontade para realizá-la em seu próprio ritmo, repetindo palavras quando necessário, a fim de aperfeiçoar a pronúncia, ou então questionando ao colega ou à professora quando tiveram dúvidas. Ao ler a biografia buscaram imagens sobre o local de nascimento do poeta, Parral- uma comuna da província de Linares, na região de Maule. Houve muito interesse em ampliar os conhecimentos acerca do poeta chileno.

O vídeo contendo a biografia contribuiu para o exercício da audição na língua espanhola, abrangendo aspectos não contemplados na leitura, bem como trazendo fotos representando trajetória do poeta. Ao selecionar as frases e lê-las, alguns escolheram frases aleatórias e outros, trechos de seus poemas. Os participantes demonstraram domínio na pronúncia, bem como facilidade na interpretação das sentenças escolhidas. Algumas delas são as seguintes:

- *“Algún día en cualquier parte, en cualquier lugar indefectiblemente te encontrarás a ti mismo, y ésa, sólo ésa, puede ser la más feliz o la más amarga de tus horas”.*

- *“Sólo con una ardiente paciencia conquistaremos la espléndida ciudad que dará luz, justicia y dignidad a todos los hombres. Así la poesía no habrá cantado en vano”.*

- *“Podrán cortar todas las flores, pero no podrán detener la primavera”.*

- *“Si nada nos salva de la muerte, al menos que el amor nos salve de la vida”.*

No segundo encontro, ao estudar o poema *“Y cuanto vive?”* (disponível no link: <https://www.poemas-del-alma.com/pablo-neruda-y-cuanto-vive.htm>), os participantes perceberam o questionamento do poeta acerca do tempo do ser humano, tratando dos prazeres humanos, do significado da morte e da eternidade. O eu poético questiona pessoas comuns e especialistas da área da saúde, mas não há respostas possíveis. Um poema um tanto complexo de ser compreendido, exigindo dos participantes demasiada cautela na leitura e análise.

Posteriormente, na seleção de poemas de Pablo Neruda disponíveis no site *Poemas del Alma* (<https://www.poemas-del-alma.com/>), observou-se que os participantes precisaram pesquisar sobre algumas palavras, seus significados e possíveis sentidos poéticos. A apresentação das escolhas ocorreu em voz alta, projetando o poema em projetor multimídia para que os demais colegas pudessem acompanhar a leitura.

Tais práticas de letramento consideraram a perspectiva de Richard Kern (2000), pois trataram de leitura e escrita de textos em seus contextos de uso, situados socialmente, historicamente e culturalmente, abordando temáticas que interligam o social, o cultural, o geográfico e o literário. As leituras exigiram análise, pesquisa e anotações, conhecimento da língua espanhola, bem como conhecimento dos gêneros e aspectos culturais, tornando-se indispensáveis a elaboração mental de representações através da fala, da escrita, com as quais esboçaram os conhecimentos prévios.

Na sessão de cinema do filme *El cartero y Pablo Neruda*, apesar de este ser um clássico e muito conhecido na academia, os alunos desconheciam essa produção e encantaram-se com a temática tratada no filme: o fazer poético. Alguns apresentaram dificuldade em compreender todas as palavras pronunciadas, já que as falas, por muitas vezes eram pronunciadas rapidamente.

Como atividade culminante, houve a explicação sobre a ferramenta *podcast*, sua abordagem no Brasil e no exterior, bem como foi oportunizado aos alunos que ouvissem *podcast* disponíveis em páginas da internet e trazidos pela professora. Propôs-se então uma organização coletiva para a produção de *podcast*. Deste modo, cada participante ficou responsável por uma parte, pesquisando, redigindo texto em espanhol, gravando através de gravador de voz e convertendo para MP3.

Contenido y grabación:

- 1- Música
- 2- Saludos iniciales
- 3- Presentación del Proyecto Caminos
- 4- Actividades desarrolladas en el proyecto
- 5- Poema de Pablo Neruda
- 6- Biografía de Pablo Neruda
- 7- Informaciones sobre Chile
- 8- Acontecimiento de la institución
- 9- Cierre

Responsable:

- (estudiante de enseñanza media);
- (todos del grupo);
- (Coordinadora del proyecto);
- (estudiante de carrera universitaria);
- (estudiante de carrera universitaria);
- (estudiante de enseñanza media);
- (funcionária de institución);
- (funcionária de institución);
- (todos del grupo)

A produção trouxe então uma breve apresentação de atividades do projeto, a leitura do poema “*Muere lentamente*”³, a biografia de Pablo Neruda, o relato sobre a participação em um evento da instituição, e por fim, a apresentação dos alunos envolvidos junto dos agradecimentos.

As gravações foram realizadas em aula e como atividade extraclasse, posteriormente enviadas por e-mail ou whatsapp para a professora. Essas gravações foram compiladas e editadas com o programa *Audacity* para obtenção de um podcast. O resultado foi postado no site SoundCloud <<http://soundcloud.com/user-401098576/podcast-proyecto-caminos>> (Figura 3) para que outros alunos e/ou professores também pudessem ter acesso e dessa forma, se sentissem incentivados a aderir a essa nova ferramenta tecnológica no ensino.

A fim de divulgar o trabalho desenvolvido criou-se um Q.R. Code, que foi disponibilizado através de cartazes aos participantes no evento Mostra IFFar. (Figura 4)

³ No podcast, a autoria foi erroneamente atribuída a Pablo Neruda, contudo, constatou-se que Martha Medeiros é a legítima autora do poema, como pode verificar-se no link: <<http://www.abc.es/20090111/cultura-literatura/muere-lentamente-falso-neruda-200901111836.html>>. Acesso em: 24 abril 18.

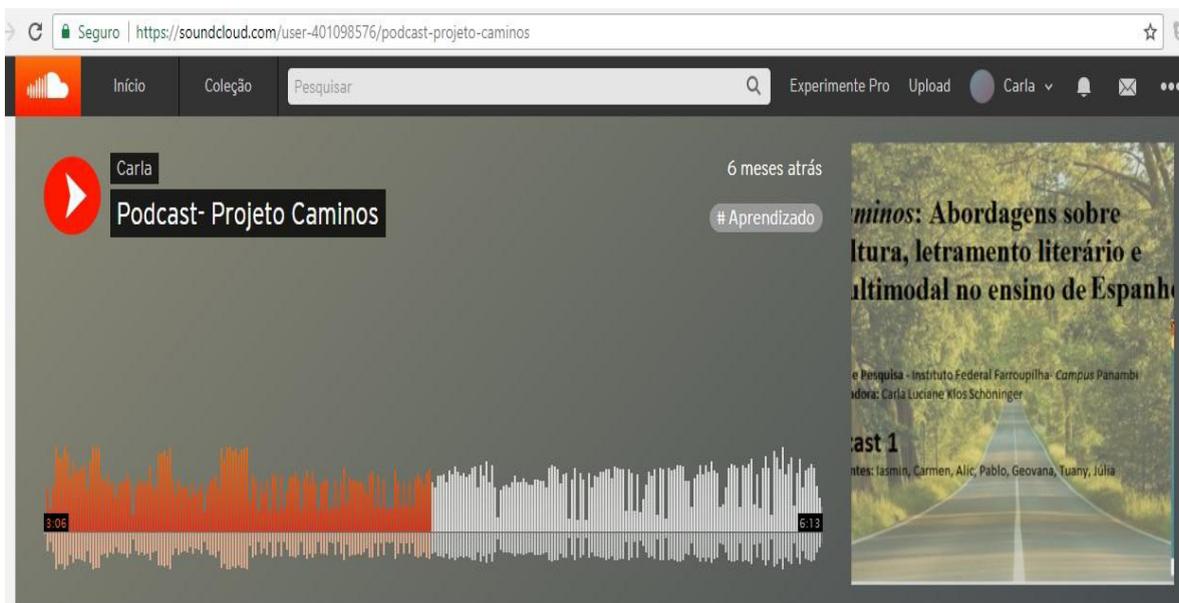


Figura 3: Print screen do podcast criado e disponibilizado na plataforma SoundCloud
<http://soundcloud.com/user-401098576/podcast-projeto-caminos>

Fonte: autores.

PROJETO: Caminos: Abordagens sobre cultura, letramento literário e multimodal no ensino de espanhol

PARA ACESSAR
 BAIXE: QR
 CODE READER
 (PLAYSTORE)



<https://soundcloud.com/user-401098576/podcast-projeto-caminos>

Podcast 1 - Projeto *Caminos*- Assuntos: Informações sobre o projeto, poema de Pablo Neruda, música, Informações sobre o poeta e sobre o país em que nasceu: Chile. Dados sobre a Mostra Científica do IFFar

Coordenadora: Carla Luciane Klos Schöninger

Participantes: Iasmin, Alic, Carmen, Pablo, Tuany, Júlia e Geovana.

Figura 4: Imagem escaneada do cartaz contendo o Q.R. CODE de acesso ao material produzido

Fonte: autores.

No decorrer do *podcast*, entre um tema e outro, houve a inserção de músicas que de duração

média de dez segundos, a fim de promover uma experiência descontraída, onde o ouvinte se sentisse instigado a continuar a reprodução.

Como trataram Reis e Gomes (2004), o professor deve envolver as multissensórias e multiculturalidades no ensino de LE. A proposta de trabalho realizada através do projeto de pesquisa considerou essa perspectiva, os textos foram disponibilizados em diferentes formatos, envolvendo vários elementos semióticos que se complementam na significação textual. A produção de *podcasts* mostrou ser muito interessante nesse sentido, de acordo com Faria, Pereira e Dias (2007), os *podcasts* servem como ferramenta integradora, aliada ao processo de ensino e aprendizagem. Durante o processo de produção desse, percebeu-se o quanto permitiu um trabalho colaborativo, envolvente e de fácil acesso a comunidade escolar e fora dela.

Tanto nas atividades envolvendo letramento e recepção textual, quanto nas atividades de produção, houve uso de múltiplos recursos semióticos, ou seja, modos. Na pesquisa *online* sobre o Chile, os alunos encontraram links, fotos, localizações no google *earth* (mapas, linhas, trajetos), receitas (fotos, fontes de diferentes tamanhos, cores), turismo (fotos, imagens em movimento, áudios); o texto da biografia de Pablo Neruda diretamente do *site* e do poema: *¿Y quanto vive?* continha linhas, cores, fotos do poeta, *links* redirecionando a página; o vídeo envolvia imagens em movimento- trechos de vídeos, fotos, legenda e áudio em espanhol, bem como imagens de obras do poeta. O acesso a dezenas de poemas de Pablo Neruda no *site* “Poemas del Alma” ofereceu uma série de escolhas, na página inicial os títulos dos poemas dispostos, bem como alguns, contendo o ícone de áudio, indicando que o mesmo poderia ser encontrado em áudio também, numa declamação.

Com a experiência da sessão de cinema os alunos tiveram contato com imagens em movimento, sons distintos, música, áudio em espanhol entre outros. Já na produção do *podcast*, houve a escrita textual de cada parte a ser contemplada, gravação de áudio, uso de músicas de fundo e música entre os textos, arquivo em *Audacity*, formando desenho das ondas sonoras, finalmente inseriu-se uma capa ao *podcast* usando a ferramenta MP3Tag. Na capa há imagem de fundo, bem como nome do projeto e participantes. Ainda, criou-se um QRCode, outro recurso semiótico que direciona à página da internet.

Observou-se nos vários textos lidos e produzidos a reunião dos modos de produção de significado, ou seja, o conceito de multimodalidade estudado por Gunter Kress (2010). Cada qual oferecendo potenciais específicos e funções em representações e atividades comunicacionais, tornando a multimodalidade como conjunto dos distintos modos, formando um todo significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade comunicativa que presenciamos neste século está atrelada diretamente com o desenvolvimento e avanço dos meios tecnológicos, que buscam constantemente integrar e diversificar os gêneros linguísticos existentes, de modo a facilitar e ampliar a comunicação. Dessa forma, torna-se importante a inovação dos métodos de ensino utilizados em salas de aula, de modo que proporcionem aos estudantes uma maior liberdade e autonomia na construção de sua aprendizagem.

A abordagem de Kress (2010) sobre a reunião de distintos modos de produção, permitiu ao

aluno estabelecer uma série de relações que configuram um todo significativo. A ferramenta *podcast*, possibilitou essa configuração. Como apontado por Freire “o *podcast* ganha importância como recurso educacional por ser uma tecnologia apta a propiciar novos modos de realização de atividades educacionais” (FREIRE, 2017 p.57). Com isso, é possível perceber a variedade de possibilidades oferecidas por esse recurso ainda tão pouco utilizado nos ambientes educativos, que pode ter como finalidade divulgar, informar e fornecer diferentes conhecimentos, o que torna possível o desenvolvimento de uma gama de atividades pelos docentes.

Com a produção do *podcast* observou-se uma melhora significativa no desempenho dos participantes, pois demonstraram ter menos dificuldades e mais agilidade na compreensão de enunciados orais e escritos. Isso ocorreu, pois lhes foi permitido ter um maior contato com a língua espanhola em distintos gêneros, modos e formatos textuais, tanto no processo de recepção quanto de produção. Os alunos mostraram-se interessados e instigados com a realização de uma atividade que foge do ensino tradicional, e ao mesmo tempo, que considera a imersão tecnológica

Além de apresentar uma aprendizagem eficiente de línguas estrangeiras, o desenvolvimento de atividades envolvendo tais práticas de recepção e produção resulta em aulas construtivas, dinâmicas, interessantes, divertidas, de forma a estimular a criatividade. Além disso, há uma maior socialização entre os estudantes, que se envolvem para ouvir ou produzir um *podcast*, o que contribui para a construção de seus conhecimentos linguísticos, literários e culturais.

REFERÊNCIAS

BOTTENTUIT JÚNIOR. J.B.; COUTINHO, C.P. *Podcast uma ferramenta tecnológica para auxílio ao ensino de deficientes visuais*. In: LUSOCOM: comunicação, espaço global e lusofonia, VIII, Lisboa, 2009, p. 2114-2126.

FARIA, A., PEREIRA, M. & DIAS, P. *Podcasting na educação: O projecto “Era uma vez...”*. In A. Osório & M. Puga, *As Tecnologias de Informação e Comunicação na Escola*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação Metaforma, 2007, p. 37-47.

FREIRE, E. P. A. *Podcast: breve história de uma nova tecnologia educacional*. Educação em Revista, Marília, v. 18, n. 2, 2017, p.55-70.

HALLIDAY M. A. K. Part A. In: M. A. K. HALLIDAY; R. HASAN (eds.), *Language, context and text: aspects of language in a socialsemiotic perspective*. Oxford, Oxford University Press, 1989, p. 3-49.

KERN, R. *Literacy and Language teaching*. Oxford, 2000.

KRAVISKI, E. R. A. *ESTEREÓTIPOS CULTURAIIS: O ENSINO DE ESPANHOL E O USO DA VARIANTE ARGENTINA EM SALA DE AULA*. Curitiba, 2007. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaEspanhola/Dissertacoes/4elys_dis.pdf>. Acesso em: 23 abr 18.

KRESS, G. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. New York, Routledge, 2010.

NOVASKI E. & WERNER M. P. Abordagem cultural na aula de língua estrangeira. *Revista de Letras*. Disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:wnP99NqkYa8J:https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/download/2339/1475+&cd=1&hl=pt=-BR&ct=clnk&gl-br>>. Acesso em: 16 abr 18.

OLIVEIRA, S.; CARDOSO, E. Novas Perspectivas no Ensino da Língua Inglesa: Blogues e Podcasts. In *Educação, Formação e Tecnologias*. 2009. Disponível em: <<http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/viewFile/66/55>>. Acedido a 18/01/2012>. Acesso em: 13 mar 18.

PARAQUETTI, M. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. *Espanhol: Ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação. Coleção Explorando o Ensino; v.16, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7836-2011-espanhol-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 abr 18.

REIS, S. C dos.; GOMES, A. F. Podcast para o ensino de língua inglesa: análise e prática de letramento digital. *Calidoscópico*, vol.12. Santa Maria: Unisinos, 2014.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. São Paulo: Autêntica, 1999.

VYGOTSKY, L. V. *Pensamento e Linguagem*. 1ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 1993, p. 136. Disponível em: <<http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/70.pdf>>. Acesso em: 13 mar 18.

Carla Luciane Klos Schöninger

Doutoranda em Letras: Literatura. Linha de Pesquisa: Teoria, Crítica e Comparatismo (UFRGS), sob a orientação do Professor Dr. Gerson Roberto Neumann e co-orientação do professor Dr. Ottmar Ette (Universität Potsdam). Possui Mestrado em Letras, área de concentração : Literatura (2010) pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões de Frederico Westphalen. É Pós-graduada em Língua e Cultura Inglesa (URI- 2010), possui graduação em Letras: Português, Inglês e respectivas literaturas pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (2008). Formada no curso Superior de Licenciatura em Letras-Espanhol (UFPEL). Tem experiência na área de Letras, tendo interesse principalmente em: Literatura e Psicanálise, Movimento na/da literatura, estudos da transárea, Literatura Inglesa, Literatura alemã, Literatura e Filosofia, Literatura comparada, ensino de língua estrangeira (Língua Inglesa e língua espanhola).

Gabrielle Stephany da Silva Roque

Atualmente é graduanda no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pelo IFFar Campus Alegrete (5º semestre). Foi bolsista do projeto de pesquisa “Camino: Abordagens sobre cultura, letramento literário e multimodal no ensino de Espanhol” (2018), monitora de Embriologia e Histologia Humana (2017) e presidente de Diretório Acadêmico (2017-2018) pelo IFFar Campus Panambi. Trabalhou no setor bibliotecário da UniOpet (2014 - 2016).

Iasmin Assmann Cardoso da Silva

Acadêmica do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no Instituto Federal Farroupilha. Com participação como bolsista no projeto de pesquisa “Lontras Urbanas, saúde e conservação”. E no projeto de pesquisa na área de letras/linguagem e literatura, com especialidade em língua espanhola. Atualmente bolsista no projeto de pesquisa “Mirmecofauna (Hymenoptera: Formicidae) em fragmento florestal de mata ciliar da região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

Enviado em 20/02/2018.

Aceito em 30/03/2018.

INTERAÇÃO ORAL ONLINE PELO WHATSAPP NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS PARA INICIANTE

ORAL ONLINE INTERACTION ON WHATSAPP FOR BEGINNERS LEARNING ENGLISH

Nayara Nunes Salbego
IFSC/UFSC
Celso Henrique Soufen Tumolo
UFSC

Resumo: Esta pesquisa investigou o uso do aplicativo *WhatsApp* para analisar interação oral online em Inglês dentre alunos de nível iniciante, estudantes do ensino médio técnico da rede pública federal. Tendo em vista que a interação oral tem, geralmente, um espaço limitado no ensino regular de línguas no Brasil, este trabalho também oportunizou interação oral online por meio do desenvolvimento de uma atividade didática com o uso de recurso tecnológico digital. Os dados apresentados neste estudo foram coletados através de um questionário inicial para caracterização do perfil dos participantes e, em um segundo momento, desenvolvimento de uma atividade de interação oral online, com foco na fala (produção oral), através da gravação de áudio. As interações foram transcritas e analisadas de acordo com preceitos de uma abordagem qualitativa. Os resultados apontaram características de interação oral dentre iniciantes, todavia acrescentando diferentes aspectos às discussões teóricas propostas até então. Os resultados deste estudo podem auxiliar não somente no desenvolvimento de atividades didáticas, mas também na efetivação da produção oral, além de promover oportunidade de prática de interação dentre aprendizes iniciantes de Inglês no Brasil.

Palavras-chave: *WhatsApp*. Interação Oral Online. Aprendizagem de Inglês. Aprendizagem de Línguas. Recursos Digitais Tecnológicos.

Abstract: *This study investigated the app WhatsApp for oral online interaction in English among beginner learners who were students of a technical high school, belonging to the public federal system. Considering that oral interaction has limited space in the teaching of foreign languages in Brazil, this study also encouraged the promotion of the skill with the development of a pedagogical activity using a digital resource. The data analyzed in this study was collected with an initial questionnaire to characterize the participants and, later on, an activity that involved oral online interaction, focusing on speaking (oral production), in which participants recorded their voices. The study was qualitative and the results pointed to characteristics of interaction among beginner learners, above all adding innovative aspects to the discussions proposed in the literature so far. Such results may help not only on the development of pedagogical activities, but especially in the effectiveness of oral production. Besides that, it may promote the opportunity of interactional practices for beginner learners of English in Brazil.*

Keywords: *WhatsApp*. Oral Online Interaction. English Learning. Language Learning. Digital Resources.

1 INTRODUÇÃO

Dentre os múltiplos aspectos envolvidos na aprendizagem de línguas, a combinação entre interação e recursos tecnológicos, como o *WhatsApp*, tem sido foco de estudos na área de Aquisição de Segunda Língua (ASL) (YANGUAS, 2010; HAMPEL; STICKLER, 2012; VERJANO, 2013). A interação, por si, tem um papel-chave, tendo em vista que se trata de um fator essencial para o desenvolvimento da língua-alvo (HATCH, 1978; LONG, 1981). Além disso, teorizações e estudos têm considerado os avanços dos recursos que podem proporcionar aos aprendizes diversas oportunidades de interação na língua que estão aprendendo (THOMAS; REINDERS; WARSCHAUER, 2014).

As pesquisas na área sobre aprendizagem de línguas e recursos digitais, mais especificamente os que facilitam interação, evoluem junto aos avanços tecnológicos. Os tipos de estudos realizados são exemplos disso. Primeiramente, pesquisadores focaram em investigar interação em softwares de *chat* (KERN, 1995; WARSCHAUER, 1996), tipo de interação que até hoje é estudada para explorar interação escrita. No entanto, com os advenços tecnológicos em constante avanço, pesquisas mais recentes analisam tecnologias de seguimento ocular, *eye-tracking*, em Inglês, a fim de registrar a atenção dos aprendizes durante interação online (GUICHON; WIGHAM, 2016). Dentre os avanços, também surgiram pesquisas sobre *chat* oral (CASTRILLO et al., 2014, 2015, dentre outros) e webconferência para aprendizagem de línguas (Yanguas, 2010; SALBEGO; TUMOLO, 2015, dentre outros).

Estudos na área de aprendizagem de línguas com recursos digitais tecnológicos almejam entender a maneira como estes podem impactar de forma positiva e efetiva, ou até mesmo dificultar, a aprendizagem de línguas. Dentre alguns exemplos que podem ser consultados, estão Kern, (1995), Warschauer, (1996), Fernández-García e Martínez-Arbeláiz (2002), Smith (2003), Blake (2008), Yanguas (2010), Hampel e Stickler (2012), Verjano (2013) e Stickler, Smith e Shi (2016). Estes estudos, especificamente, concentram-se na análise de interações orais. Poderiam ser mencionados inúmeros outros que analisam os mais diversos aspectos de ASL, bem como a combinação destes com recursos digitais tecnológicos.

Dentre os variados recursos pesquisados, o *WhatsApp* se destaca por possibilitar interação oral. Pesquisas consideram as características do aplicativo e analisam como estas podem possibilitar a aprendizagem através da interação entre os seus usuários (RAMBE; BERE, 2013; PLANA et al., 2013; AMRY, 2014; BOUHNİK; DESHEN, 2014; CASTRILLO et al., 2014, 2015; KAIESKI et al., 2015; LEITE; SILVA, 2015; SOUZA, 2015; SEVERO, 2017). Tais estudos apontam a funcionalidade do aplicativo como promissora no sentido de auxiliar a aprendizagem de línguas.

Tendo em vista pesquisas na área, este estudo objetivou investigar características de interação oral online, entre iniciantes de Inglês da rede pública federal, com o uso do recurso tecnológico *WhatsApp*. Considerando especialmente que a interação oral tem pouco espaço no ensino regular (LIMA, 2009, 2014; OLIVEIRA, 2014; CUNHA, 2016; MICCOLI; CUNHA, 2016), este estudo visou contribuir com reflexões teóricas e aplicações que auxiliem no melhoramento e efetivação na área de ensino e aprendizagem de línguas através da análise de como tais interações online acontecem.

Nesse sentido, este artigo aborda aspectos teóricos relacionados diretamente com o uso de

WhatsApp para aprendizagem de línguas. Em um primeiro momento, explica-se o fator interação focado na área de ASL. Logo, faz-se a conexão do tema interação com pesquisas sobre o uso do aplicativo *WhatsApp*. Baseado na teoria e estudos apresentados, analisam-se alguns exemplos de interação oral online dentre os participantes desta pesquisa, após explicitada sua metodologia. Finalmente, apresentam-se as conclusões e considerações finais da pesquisa.

É pertinente salientar que a pesquisa referida neste artigo é parte do estudo piloto da pesquisa de doutorado, em andamento, de um dos autores deste artigo.

2. WHATSAPP E INTERAÇÃO ORAL ONLINE PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Esta seção disserta sobre pesquisas com o uso de *WhatsApp* no contexto educacional, com o foco na interação online para o ensino e aprendizagem de línguas. Da mesma forma, evidencia as bases para o estudo sobre interação na perspectiva da área de ASL. É importante destacar que este estudo aborda o ensino e a aprendizagem de Inglês, no entanto a revisão de literatura, os resultados obtidos e suas aplicações práticas se estendem a aprendizagem de outros idiomas.

2.1 INTERAÇÃO PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

A asserção de que interação é essencial para aprendizagem de línguas é atribuída a Long (1981). O autor investigou como a interação oral poderia beneficiar a aprendizagem, analisando falantes nativos interagindo com não nativos e também não nativos entre si. Na sua teoria, Long (1996) integrou a hipótese do insumo (em Inglês, *input*, KRASHEN, 1985) e a da produção (*output*, SWAIN, 1985, 1995) para enfatizar que a interação vai ao encontro do desenvolvimento linguístico de falantes não nativos. A integração de hipóteses na área atribuiu consistência à proposição de Long, denominada Hipótese da Interação, que vigora desde seus preceitos iniciais, com raízes em Hatch (1978).

A Hipótese da Interação dá suporte teórico a inúmeros estudos em ASL. No entanto, alguns autores acrescentaram ideias, como a de que a interação não poderia ser analisada somente com foco na língua em si, mas deveria ser observada juntamente a aspectos socioculturais dos interagentes envolvidos. Nesse sentido, Ellis (1999) e Compernelle (2015) destacaram a importância de se analisar interação numa perspectiva sociocultural interacionista. Assim, pesquisadores também procuraram investigar interação para aprendizagem de línguas a partir desta perspectiva (FOSTER; OHTA, 2005; HULSTIJN et al., 2014).

Além da adição da visão sociocultural interacionista ao conceito de interação na aprendizagem de línguas, foram criados modelos que descrevem como tais interações acontecem. O conceito central destes modelos é a negociação de significados, aspecto fundamental da interação, pois é através da negociação que há mais probabilidade de ocorrer aprendizagem. Segundo Long (1996, p. 48), negociação de significados se refere a:

um processo no qual, num esforço para se comunicar, aprendizes e falantes com-

petentes fornecem e interpretam sinais de percepção incompreendida, da sua própria ou do seu interlocutor, então fazendo ajustes na forma linguística, na estrutura conversacional, no conteúdo da mensagem, ou aos três aspectos, até que um nível aceitável de compreensão seja alcançado.¹ (LONG, 1996, p. 48)

Varonis e Gass (1985) desenvolveram um modelo que descreve como as negociações de significado acontecem. Para os autores, existem duas fases principais: *Trigger* e *Resolution*. *Trigger* se refere a fase onde o problema é apresentado na forma de uma palavra incompreendida, por exemplo, e *Resolution* se refere a solução de tal problema. O *Trigger* pode ser lexical, sintático, discursivo ou contedístico (Smith, 2003). Após identificá-lo, o interlocutor apresenta um sinal e o falante tenta solucionar o problema. Outros autores como Smith (2003) e Jungmi (2003) adicionaram fases ao modelo proposto inicialmente por Varonis e Gass (1985), assunto exemplificado na seção sobre análise e resultados deste estudo.

Esta pesquisa adicionou o recurso tecnológico *WhatsApp* ao conceito tão abordado em ASL, buscando entender como interação entre iniciantes em Inglês acontece no aplicativo. Nesse sentido, a próxima seção disserta sobre estudos acerca de interação por meio do *WhatsApp* para aprendizagem de línguas.

2.2 WHATSAPP E INTERAÇÃO ORAL ONLINE

Pesquisas sobre o uso de *WhatsApp* para fins educacionais apontam para a potencialidade do aplicativo (BOYD, 2007; KUPPUSWAMY; NARAYAN, 2010; PLANA et al., 2013; RAMBE, BERE, 2013; SALEM, 2013; AMRY, 2014; YEBOAH; EWUR, 2014; BOUHNİK; DESHEN, 2014; CASTRILLO et al., 2014, 2015; KAIESKI et al., 2015; LEITE; SILVA, 2015; SOUZA, 2015; SEVERO, 2017). Para o objetivo deste artigo, abordaremos dois autores que analisaram interação oral online através do *WhatsApp* para aprendizagem de línguas, especificamente.

Castrillo et al. (2014, 2015) analisaram interação escrita online com o uso do *WhatsApp*. Os autores investigaram negociação de significados entre iniciantes de Alemão, os quais eram falantes nativos de Espanhol. Dentre os resultados principais, Castrillo et al. (2014, 2015) mostraram que os participantes melhoraram suas habilidades de negociação de significados e reduziram o número de erros lexicais, morfológicos e sintáticos. Os autores destacaram que a atividade foi adequada para iniciantes e que tal atividade pode representar uma alternativa para substituir as correções comumente feitas apenas pelo professor, possibilitando uma forma mais sutil de elicitar a conscientização dos alunos para detalhes necessários para aprendizagem. Os resultados vão ao encontro de pesquisas com o uso de outros aplicativos para interação oral online, como os de *chat* e videoconferência *Blackboard* and *Lyceum*, utilizados nas pesquisas de Sotillo (2000) e Hampel e Stickler (2012).

Severo (2017) analisou como o processo de aprendizagem foi mediado enquanto alunos participavam de *chat* no *WhatsApp* como parte das suas atividades regulares de aula. O autor analisou a

¹ Texto original: "The process in which, in an effort to communicate, learners and competent speakers provide and interpret signals of their own and their interlocutor's perceived comprehension, thus provoking adjustments to linguistic form, conversational structure, message content, or all three, until an acceptable level of understanding is achieved." (LONG, 1996, p. 48)

produção dos alunos com foco na maneira que eles se ajudaram e contribuíram uns com os outros (*scaffolding*, em Inglês), notando falhas (*noticing the gap*, SWAIN, 1985, 1995) e negociando significado (LONG, 1981, 1996). O autor apontou que o *WhatsApp* pode ser um recurso efetivo para engajar os alunos na produção linguística, pois foi evidenciado que os participantes testaram hipóteses (LONG, 1981), notaram falhas no seu conhecimento ou na sua produção linguística (SWAIN, 1985, 1995) e recorreram à metafala a fim de interagir, deixando de lado o uso da língua materna.

Os resultados dos estudos apresentaram características positivas sobre o uso do aplicativo para aprendizagem de línguas. Da mesma forma, contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa, auxiliando no design da metodologia, na definição do objetivo principal, na elaboração da atividade didática proposta e nos procedimentos para coleta e análise de dados. Estes assuntos são tópicos das próximas seções.

3. METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de caso, o qual analisou e descreveu um grupo específico de participantes. Também de caráter exploratório pelo fato de não se ter encontrado pesquisas com as mesmas especificidades. Ademais, o estudo classifica-se como interpretativo e foi desenvolvido de acordo com o que sugere uma abordagem qualitativa (NUNAN, 2008; COHEN; MANION; MORRISON, 2011; DÖRNYEI, 2011).

Os participantes são estudantes do ensino médio técnico, da rede pública federal, matriculados na disciplina curricular obrigatória de Língua Estrangeira II – Inglês. O total de 20 alunos participou de uma atividade didática dentro das aulas regulares de Inglês, na qual a interação oral online consistia no ponto-base para o desenvolvimento da tarefa. Todos os participantes tinham nível básico de Inglês². Eles tinham entre 15 e 18 anos de idade em 2016, quando os dados foram coletados. Para os menores de idade, o consentimento dos pais e/ou responsáveis foi requerido, assim como todos os participantes, menores e maiores de 18 anos, assinaram o termo de consentimento para a realização do estudo. Além disso, o comitê de ética da universidade na qual o estudo está vinculado aprovou e liberou sua realização sob o registro nº 1.798.880. Esta pesquisa faz parte do desenvolvimento de uma tese de doutorado em andamento. Os dados coletados e analisados derivam de um estudo piloto desenvolvido para a qualificação da tese.

Os instrumentos de pesquisa foram (a) um questionário para caracterização do perfil dos participantes e (b) a interação oral online no *WhatsApp*, resultante da atividade didática proposta. Primeiramente, os participantes responderam ao questionário inicial no *Google Forms*, no horário regular da aula, durante um momento realizado no laboratório de informática da instituição. Num próximo momento, em outro horário da aula regular da disciplina, a atividade de interação oral no *WhatsApp* foi explicada pela professora-pesquisadora e os alunos tiveram cerca de 30 minutos para a realização da atividade. Finalmente, a professora-pesquisadora fez as transcrições da interação oral registradas no *WhatsApp* para dar sequência à próxima etapa do estudo: a análise dos dados.

² De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001).

A análise foi embasada em teorias sobre interação (LONG, 1981, 1996; ELLIS, 1999; COMPERNOLLE, 2015), negociação de significados (VARONIS; GASS, 1985; SMITH, 2003; JUNGMI, 2003) e também sobre o uso de recursos tecnológicos digitais, especificamente na área de ensino e aprendizagem de línguas (THOMAS et al., 2014). Resultados de estudos similares na área também serviram de base para a análise proposta neste estudo, especialmente os que desenvolveram pesquisas sobre interação oral e uso de *WhatsApp* na sala de aula.

A próxima seção apresenta a discussão e análise dos resultados encontrados, exemplificados em alguns excertos que mostram a interação oral entre os participantes. Apesar dos dados consistirem na transcrição de dez conversas transcritas diretamente do aplicativo *WhatsApp*, apenas três foram selecionadas como exemplos para o propósito deste artigo.

4. CONTEXTUALIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A análise deste estudo mostrou, grosso modo, que todos os participantes, mesmo tendo nível iniciante de Inglês, conseguiram interagir online para realizar a proposta da atividade no *WhatsApp*. São apresentados nesta seção três exemplos de interação, juntamente com a análise de suas características, apontando aspectos em comum identificados e os embasando nos pressupostos teóricos da área de ASL.

Concentra-se num aspecto específico da interação, a negociação de significados, de acordo com modelos propostos em ASL (VARONIS; GASS, 1985; SMITH, 2003; JUNGMI, 2003). Suas características são descritas e explicadas ao longo da análise, junto aos exemplos de excertos extraídos da interação dos participantes.

A fim de contextualização, esta seção também explica de forma breve a atividade didática proposta para interação oral e retoma os pontos básicos essenciais com relação a teorização sobre interação na ASL.

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Interação é parte essencial na aprendizagem de uma língua estrangeira, por isso, a atividade proposta objetivou proporcionar interação oral online em Inglês. A proposta foi online porque pesquisas apontam que isso pode diminuir o filtro afetivo dos aprendizes (YANGUAS, 2010; HAMPEL; STICKLER, 2012). Além disso, a utilização de recursos digitais no ensino e aprendizagem de línguas tem se mostrado efetiva (THOMAS et al., 2014).

A atividade didática proposta neste estudo consistia, basicamente, no popular jogo dos setes erros, no qual havia duas imagens quase iguais e cada aluno recebia uma delas para então interagir online e tentar identificar as diferenças com seu companheiro. Primeiramente, os alunos formaram pares; logo cada par criou um grupo no *WhatsApp* e adicionou a professora-pesquisadora, a fim de facilitar o acesso aos dados. Cada dupla foi separada física e espacialmente, e recebeu uma imagem. Um integrante da dupla recebeu a Imagem A e o outro a Imagem B, as quais eram similares, mas apresentavam

o total de 15 diferenças. Os integrantes de cada dupla deveriam interagir online no *WhatsApp* para descrever sua imagem e tentar identificar ao menos 8 diferenças dentro de 30min.

Todos os participantes foram bem sucedidos na interação online e encontraram diferenças nas imagens recebidas para a atividade. As interações apontaram características que já haviam sido descritas na área (VARONIS; GASS, 1985; SMITH, 2003; JUNGMI, 2003). Nesta seção, três excertos de interações são apresentados para ilustrar os resultados encontrados no estudo.

É importante destacar que as falas dos participantes são transcritas de forma a respeitar sua enunciação, lembrando que o estudo não aborda os aspectos de fluência e acurácia³.

4.2 ANÁLISE DOS DADOS

No Excerto 1, os participantes estão tentando entrar em acordo sobre uma possível construção/prédio nas imagens A e B, e se esta está na esquerda ou na direita de cada imagem. Neste trecho é possível identificar o *Trigger* (VARONI; GASS, 1985), que é a fase da interação que faz com o interlocutor dê um *Signal* indicando que algo não está sendo compreendido na sua totalidade. Na sequência, inicia-se a fase da *Resolution* que engloba a *Response* e a *Reaction to Response*. De acordo com Varonis e Gass (1985), estas eram as características identificadas quando o modelo foi inicialmente proposto para um interação oral presencial. No entanto, em 2003, Smith (2003) e Jungmi (2003) atualizaram o modelo; Smith (2003) acrescentou a fase *Split Negotiation Routine*, que se refere a uma quebra entre a fase do *Trigger* e a *Resolution*; Jungmi (2003), por sua vez, adicionou a fase *Pop*, na qual a interação retorna a sua normalidade, ou seja, não está mais baseada nas fases *Trigger* ou *Resolution* no momento.

Excerto 1

Trigger	Participant A: <i>Is construction in the left?</i> <i>Is construction in the left of the house?</i>
Signal	Participant B: <i>Whats?</i>
Response	Participant A: <i>construction é prédio.</i>
Split Negotiation Routine (Smith, 2003)	(...)
Response	Participant A: <i>The construction is on the left of the house?</i>
Reaction to Response	Participant B: <i>My is left too is yellow construction.</i>
Pop (Jungmi, 2003)	Participant A: <i>Difference one the local of the construction.</i>

Como uma *Response*, *Participant A* usa sua língua materna, o Português, a fim de resolver o *Trigger*. Assim, *Participant B* mostra entendimento e na fase *Reaction to Response*, usa o termo ‘construction’ já esclarecido, dando continuidade ao fluxo da interação. Também é possível identificar as fases *Split Negotiation Routine* e *Pop*, conforme identificado no excerto. Na primeira, os interagentes intercalam outro assunto em meio ao *Trigger* e ao *Signal*. Já na fase *Pop*, fica evidente que o *Trigger* foi resolvido e que a interação volta a sua normalidade.

³ Fluência se refere a fluidez da fala e acurácia denomina a proximidade com a forma considerada correta da língua-alvo. Para definições dos termos, ver Housen e Kuiken (2009).

Split Negotiation Routine e *Pop* são características recorrentes na interação oral online pelo *WhatsApp*. O Excerto 2 também traz estas fases, além de mostrar *Confirmation Checks*, que acontecem quando um interlocutor verifica se o outro está entendendo. Neste excerto, os participantes estão tentando definir se há uma mesa em ambas as suas imagens.

Excerto 2

Confirmation Check	Participant C: <i>Two tables: the food table and the front table.</i> Participant C: <i>Do you understand?</i>
Confirmation Check Response	Participant D: <i>Yeab, I understand. In your picture have two tables in my have only one table.</i>
Interaction with Negotiation of Meaning	Participant C: <i>How many peoples have in your table?</i> Participant C: <i>In my table have three womans and one man, in your table have how many peoples?</i> Participant C: <i>They are woman or man?</i>
Split Negotiation Routine	(...)
Response	Participant D: <i>My table have three man and one woman.</i>

O excerto mostra que quando *Participant D* responde a pergunta do *Participant C*, eles estão realizando interação. Os excertos 1 e 2 demonstram que os interagentes conseguem se entender e se comunicar sobre as imagens que cada um tem. Os excertos também mostram exemplos de *Trigger*, *Resolution*, *Confirmation Checks* e *Response* para *Confirmation Checks*. Adicionado a estas características, ambos os excertos destacam a presença de *Split Negotiation Routine*, como também apresentado no Excerto 3:

Excerto 3

Description	Participant E: <i>In the left of the woman with baby is a babycar.</i>
Split Negotiation Routine (Jungmi, 2003)	(...)
Response (Varonis; Gass, 1985)	Participant F: <i>The middle of the picture there is a woman with a baby in your arm.</i> Participant F: <i>But she don't have a babycar.</i>

O Excerto 3 traz uma parte da descrição apresentada por *Participant E*. Após uma fase de *Split Negotiation Routine*, o *Participant F* faz sua descrição de forma similar ao *Participant E*, acrescentando a explicação de que um dos itens não está presente na sua imagem.

Conforme apresentado nesta seção, as características das interações se repetem nos três trechos representativos da análise do presente estudo, assim como nas demais transcrições das interações. As rotinas de negociação com quebras, *Split negotiation routines*, são as características mais presentes nas transcrições dos áudios. Da mesma forma, as outras fases propostas por estudiosos na área de ASL também foram identificadas: *Triggers*, *Signals*, *Responses*, *Reaction to responses*, *Confirmation*, *Confirmation checks*, *Pop*.

O entendimento e conhecimento de tais características pode auxiliar no desenvolvimento de atividades didáticas que promovam interação oral para aprendizagem de línguas na escola regular⁴. A

⁴ O termo 'regular' se refere ao sistema de ensino comum, obrigatório, como ensino fundamental e ensino médio, em

interação oral é parte essencial na aprendizagem de línguas e pode ser trabalhada desde os níveis iniciantes, se bem planejada dentro do contexto didático da disciplina de Inglês.

Nesse sentido, a caracterização da interação realizada neste estudo, especificamente focando na negociação de significados, pode ajudar na elucidação de abordagens para elaboração e aplicação de atividades que promovam, ou ao menos possibilitem, oportunidades de interação oral para aprendizes da escolar regular, mesmo iniciantes na aprendizagem do idioma.

4. CONCLUSÃO

Este trabalho apresentou uma breve análise de interação oral online com o uso do aplicativo *WhatsApp* para aprendizagem de Inglês dentre alunos de nível iniciante. Através de um estudo qualitativo, as interações revelam características em comum, como (a) *Triggers* que instigam a negociação de significado; (b) *Responses* que ajudam na identificação de que houve interação; (c) *Confirmation Checks* que auxiliam no desenvolvimento da interação. Foi identificado como característica frequente (d) *Split Negotiation Routines*, o que indica que os participantes seguiam o andamento da interação e voltavam aos *Triggers* na sequência da conversa, mas não necessariamente logo após o *Signal*.

Estes resultados apontam características de interação oral (VARONIS; GASS, 1985; SMITH, 2003; JUNGMI, 2003), acrescentando aspectos às discussões teóricas propostas até então em ASL (LONG, 1996; ELLIS, 1999; COMPERNOLLE, 2015). Considerando que a interação oral tem um espaço limitado no ensino regular de línguas no Brasil (LIMA, 2009, 2014; OLIVEIRA, 2014; CUNHA, 2016; MICCOLI; CUNHA, 2016), tais resultados podem auxiliar na promoção desta habilidade, além de oportunizar prática de produção dentre aprendizes iniciantes de Inglês.

REFERÊNCIAS

AMRY, A. B. The impact of *WhatsApp* mobile social learning on the achievement and attitudes of female students compared with face-to-face learning in the classroom. *European Scientific Journal*, v.10, n. 22, p. 116-136, 2014. Disponível em: <https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/3909> Acesso em: 30 de Maio de 2018.

BLAKE, R. J. *Brave new digital classroom: technology and foreign language learning*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 2008.

BOYD, D. Why youth (heart) social network sites: the role of networked publics in teenage social life. In: BUCKINGHAM, D. (Ed.). *Youth, identity, and digital media*. Cambridge, MA: MIT Press, 2007. p. 119-142.

BOUHNİK, D.; DESHEN, M. *WhatsApp* goes to school: mobile instant messaging between teachers and students. *Journal of Information Technology Education Research*, v.13, p. 217-231, 2014. Disponível em: <http://www.jite.org/documents/Vol13/JITEv13ResearchP217-231Bouhnik0601.pdf> Acesso em: 30 de Maio de 2018.

oposição a cursos particulares de idiomas.

CASTRILLO, M. D.; MARTÍN-MONJE, E.; BÁRCENA, E. New forms of negotiating meaning on the move: the use of mobile-based chatting for foreign language distance learning. *LADIS International Journal*, v. 12, n. 2, p. 51-67, 2015. Disponível em: <http://www.iadisportal.org/ijwi/papers/2014121204.pdf> Acesso em: 30 de Maio de 2018.

_____. mobile-based chatting for meaning negotiation in foreign language learning. *10th International Conference Mobile Learning*, p. 49-58, 2014. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED557212.pdf> Acesso em: 30 de Maio de 2018.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research methods in education*. London: Routledge, 2011.

COMPERNOLLE, R. A. *Interaction and Second Language Development*. Amsterdam: John Benjamins, 2015.

CUNHA, A. G. *Coaching instrucional*. São Paulo: Parábola, 2016.

DÖRNYEI, Z. *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies*. UK: Oxford University Press, 2011.

ELLIS, R. *Learning a second language through interaction*. Amsterdam: John Benjamins, 1999.

FERNÁNDEZ-GARCÍA, M.; MARTÍNEZ-ARBELAIZ, A. Negotiation of meaning in nonnative speaker-nonnative speaker synchronous discussions. *CALICO Journal*, v.19. n.2, p. 279-294, 2002.

FOSTER, P.; OHTA, A. S. Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms. *Applied Linguistics*, v. 26, n. 3, p. 402-430, 2005.

GUICHON, N.; WIGHAM, C.R. A Semiotic perspective on webconferencing supported language teaching. *ReCALL*, v. 28, n. 1, p. 62-82, 2016. Disponível em: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01236195/document> Acesso em: 30 de Maio de 2018.

HAMPEL, R.; STICKLER, U. The use of videoconferencing to support multimodal interaction in an online classroom. *ReCALL*, v. 24, n. 2, p. 116-137, 2012. Disponível em: <http://oro.open.ac.uk/31046/1/Regine%20Stickler%20use%20of%20videoconferencing.pdf> Acesso em: 30 de Maio de 2018.

HATCH, E. M. Discourse analysis and second language acquisition. In: HATCH, E. M. (Org.) *Second Language Acquisition: a book of readings*. Rowley: Newbury, p. 401-435, 1978.

HOUSEN, A.; KUIKEN, F. Complexity, accuracy and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 30(4), 461-473, 2009.

HULSTIJN, J. H. et al. Bridging the gap: cognitive and social approaches to research in second language learning and teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 36, n. 3, p. 361-421, 2014.

JUNGMI, K. A study of negotiation of meaning in NNS-NNS interactions – focusing on synchronous CMC. *8th Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, Japan, 2003. Disponível em: <http://www.paaljapan.org/resources/proceedings/PAAL8/pdf/pdf019.pdf> Acesso em: 30 de Maio de 2018.

KAIESKI, N.; GRINGS, J. A.; FETTER, S. A. Um estudo sobre as possibilidades pedagógicas de utilização do *WhatsApp*. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, Porto Alegre, v. 13, p.1-10, 2015. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/viewFile/61411/36314> Acesso em: 30 de Maio de 2018.

KERN, R. Restructuring classroom interaction with networked computers: effects on quantity and characteristics of language produced. *The Modern Language Journal*, v. 79, n. 4, p. 457-476, 1995.

KRASHEN, S. D. *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman, 1985.

KUPPUSWAMY, S.; NARAYAN, P. The impact of social networking websites on the education of youth. *International Journal of Virtual Communities and Social Networking*, v. 2, n. 1, p. 67-79, 2010. Disponível em: <http://www.irma-international.org/viewtitle/43067/> Acesso em: 30 de Maio de 2018.

LEITE, N. C.; SILVA, M. O. *WhatsApp*: caracterização do gênero chat em contexto de ensino de línguas estrangeiras. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, v. 8, n. 1, p. 85-97, 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/7365/7696> Acesso em: 30 de Maio de 2018.

LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona?* São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. (Org.). *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LONG, M. H. The role of linguistic environment in second language acquisition. In: RITCHIE, W.; BATHIA, T. K. (Eds.). *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press, 1996, p. 413-468.

_____. Input, interaction and second language acquisition. In: WINITZ, H. (Ed.). *Native language and foreign language acquisition. Annals of the New York Academy of Sciences*, v. 379, p. 259-278, 1981.

MICCOLI, L.; CUNHA, A. G. *Faça a diferença*. São Paulo: Parábola, 2016.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. New York: Cambridge University Press, 2008.

OLIVEIRA, L. A. *Métodos de ensino de inglês*. São Paulo: Parábola, 2014.

PLANA, M. et al. Improving learners' reading skills through instant short messages: a sample study using *WhatsApp*. *Global perspectives on Computer-Assisted Language Learning*, p.80-84, 2013.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referências para as línguas: aprendizagem, ensino e avaliação*. Português: ASA, 2001, 279p. Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf Acesso em: 30 de Maio de 2018.

RAMBE, P.; BERE, A. Using mobile instant messaging to leverage learner participation and transform pedagogy at South African University of Technology. *British Journal of Educational Technology*, London, v. 44, n. 4, p. 544-561, 2013. Disponível Em: <https://pdfs.semanticscholar.org/499f/5b1a0aed-3c2136ee4f2e4d897838ce22fc47.pdf> Acesso em: 30 de Maio de 2018.

SALBEGO, N. N.; TUMOLO, C. H. S. Skype™ classes: Teachers and students' perceptions on synchronous online classes in relation to face-to-face teaching and learning. *International Journal of Language*

and *Applied Linguistics (IJLAL)*, v. 1, n. 3, p. 36-45, 2015.

SALEM, A. A. M. The impact of technology on English linguistics in Kuwait. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, v. 2, n. 4, p. 64-69, 2013.

SEVERO, S. S. *O uso do WhatsApp como ferramenta para o desenvolvimento da habilidade comunicativa em inglês como língua estrangeira em um contexto de blended learning*. (2017). Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6088> Acesso em: 30 de Maio de 2018.

SMITH, B. Computer-mediated negotiated interaction: an expanded model. *The Modern Language Journal*, v. 87, i, p. 38-57, 2003.

SOTILLO, S. M. Discourse functions and syntactic complexity in synchronous and asynchronous communication. *Language Learning and Technology*, v. 4, n. 1, p. 82-119, 2000. Disponível em: https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/25088/1/04_01_article3.pdf Acesso em: 30 de Maio de 2018.

STICKLER, U.; SMITH, B.; SHI, L. Using eye-tracking technology to explore online learner interactions. In: CAWS, C.; HAMEL, M.J. *Language-Learner Computer Interactions*. USA: John Benjamins, 2016. p. 163-186.

SOUZA, C. F. Aprendizagem sem distância: tecnologia digital móvel no ensino de língua inglesa. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, Belo Horizonte, v. 8, n.1, p. 39-50, 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolive/article/view/6497/7693> Acesso em: 30 de Maio de 2018.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFFER, S. (Eds.). *Principle & Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1995. p. 125-144.

_____. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: GASS, S.; MADDEN, M. (Eds.). *Input in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House, 1985. p. 235-253.

THOMAS, M.; REINDERS, H.; WARSCHAEUR, M. *Contemporary computer-assisted language learning*. London: Bloomsbury, 2014.

VARONIS, E.; GASS, S. Non-native/non-native conversations: a model for negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, v. 6, p. 71-90, 1985.

VERJANO, A. C. Using Skype in a primary class: a case study. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, v. 6, n. 2, p. 49-68, 2013. Disponível em: https://ddd.uab.cat/pub/jtl3/jtl3_a2013m5-6v6n2/jtl3_a2013m5-6v6n2p49.pdf Acesso em: 30 de Maio de 2018.

WARSCHAUER, M. Comparing face-to-face and electronic discussion in the second language classroom. *CALICO Journal*, v. 13, n. 2, p. 7-26, 1996. Disponível em: http://education.uci.edu/uploads/7/2/7/6/72769947/comparing_face-to-face_and_electronic_discussion.pdf Acesso em: 30 de Maio de 2018.

YANGUAS, I. Oral computer mediated interaction between L2 learners: it's about time! *Language Lear-*

ning & Technology, v. 14, n. 3, p. 72–93, 2010. Disponível em: <http://www.lltjournal.org/item/2701>
Acesso em: 30 de Maio de 2018.

YEBOAH, J.; EWUR, G. D. The impact of *WhatsApp* messenger usage on students' performance in tertiary institutions in Ghana. *Journal of Education and Practice*, v.5, n. 6, p. 157-164, 2014. Disponível em: <http://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/11241> Acesso em: 30 de Maio de 2018.

Nayara Nunes Salbego

Professora de Inglês do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e doutoranda do Programa de Pós-graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários (PPGI), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Possui graduação em Letras Inglês pela UFSM (2008), mestrado em Letras Inglês pela UFSC (2014) e especialização em Tecnologias da Informação e da Comunicação aplicadas à Educação pela UFSM (2012).
e-mail: nayara.salbego@ifsc.edu.br

Celso Henrique Soufen Tumolo

Professor Associado da Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras - DLLE, CCE, UFSC, trabalhando na graduação como também na pós-graduação em Inglês (PGI). Possui graduação em Pedagogia pela UNICAMP (1988), mestrado em Letras (Inglês e Literatura Correspondente) pela UFSC (1999) e doutorado em Letras (Inglês e Literatura Correspondente) pela UFSC (2005). E-mail: celso.tumolo@ufsc.br

Enviado em 30/01/2018.

Aceito em 08/03/2018.

IDEOLOGIA, DISCURSO E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUA ESPANHOLA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: ANÁLISE DO GÊNERO “ATIVIDADE OBRIGATÓRIA EM EAD”

IDEOLOGY, DISCOURSE AND THE E-LEARNING INITIAL TRAINING OF SPANISH TEACHERS: AN ANALYSIS OF THE GENRE “MANDATORY TASK OF E-LEARNING”

Tania Regina Martins Machado

UNITINS/ UFSC

Adair Bonini

UFSC

Resumo: Este artigo analisa o gênero “atividade obrigatória em EaD” da disciplina Língua Espanhola I, do curso semipresencial de Letras Espanhol EaD da Universidade Federal de Santa Catarina. A análise focaliza um conjunto de processos ideológicos que estão operando no gênero (no discurso materializado no gênero), a saber: a passivação, a naturalização, a aproximação, a comodificação, a desidentificação, a valorização, e a desistorização. O levantamento desses processos, por sua vez, evidencia o modo como o gênero “atividade obrigatória em EaD” opera na formação inicial de professores/as de espanhol nessa modalidade de ensino. O embasamento teórico compreende um enfoque crítico do gênero, do discurso e da ideologia (FAIRCLOUGH, 1992; CHOULLARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; THOMPSON, 1990).

Palavras-chave: “Atividade obrigatória em EaD”; Língua Espanhola; Análise Crítica de Gêneros; formação de professores.

Abstract: This article analyzes the genre “mandatory task of e-learning” employee on the subject Spanish Language I, of the semi-distance computed mediated course of Languages of the Federal University of Santa Catarina. The analysis focuses on a set of ideological processes that are operating in the genre (in the discourse materialized in the genre), namely: passivisation, naturalization, approximation, commodification, disidentification, valuation, and debistorization. The survey of these processes, in turn, shows how the genre “mandatory task of e-learning” operates in the initial e-learning training of Spanish teachers. The theoretical framework comprises a critical approach of genre, discourse and ideology (FAIRCLOUGH, 1992; CHOULLARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; THOMPSON, 1990).

Keywords: mandatory task of e-learning; Spanish Language; Critical Genres Analysis; Teaching training.

INTRODUÇÃO

O ensino à distância mediado por computador se instalou definitivamente nas duas últimas décadas, como modalidade de trabalho pedagógico, ganhando adeptos no Brasil, principalmente nas universidades privadas. Os debates sobre essa modalidade de ensino também têm se ampliado e são necessários para se garantir a reflexão sobre as metodologias empregadas e sobre os resultados desse tipo de aprendizagem.

O presente artigo procura contribuir com essa reflexão, ao trazer para o debate os materiais didáticos de um curso a distância da Universidade Federal de Santa Catarina, instituição pública que tem se notabilizado pela formação de profissionais e pela pesquisa no campo da linguagem. Tomamos como objeto de análise, mais especificamente, o gênero “atividade obrigatória em EaD” da disciplina Língua Espanhola I (LE-I), do curso de Letras Espanhol EaD/UFSC.

O curso, na edição em foco (a segunda, realizada no período de 2011 a 2015), compreendia 2.422h/a em disciplinas, todas semipresenciais, dentre elas as de Língua Espanhola, ministradas em seis semestres. A disciplina LE-I, da qual destacamos o gênero atividade obrigatória, foi ministrada no segundo semestre de 2011, e tinha carga horária de 90h/a.¹ Estava estruturada em quatro tópicos que tematizavam aspectos culturais de alguns países de língua espanhola. Cada tópico era delimitado por um quadro que englobava imagens relacionadas ao seu tema, um texto que o apresentava, os materiais que seriam utilizados em seu transcurso e suas atividades. Esse quadro possuía um cabeçalho que destacava quais aspectos de quais países nele seriam estudados.

A disciplina simulava metaforicamente o percurso de uma viagem empreendida por companheiros (professores/as e alunos/as) por alguns países de língua espanhola. A viagem dizia respeito ao percurso do início ao fim da disciplina, passando pelo estudo de Cuba, Espanha, Argentina, México, Bolívia, Chile, Peru, Colômbia e Uruguai. Essa metáfora da viagem talvez tenha sido pensada como um elemento que pudesse motivar os/as estudantes a aprender sobre os lugares e as questões linguísticas implicadas nos quatro tópicos da LE-I. À primeira vista, ela parece cumprir a função de simular uma situação real, prática comum nos cursos de língua estrangeira. No entanto, a observação atenta dessa metáfora é importante, pois muitos sentidos se desencadeiam a partir dela. Fairclough (1992, p. 241) já chamava a atenção para o fato de que o emprego de uma figura de linguagem como essa não representa um adorno estilístico superficial do discurso, mas formas de construir a realidade, pois: “As metáforas estruturam o modo como pensamos e o modo como agimos, e nossos sistemas de conhecimento e crença, de uma forma penetrante e fundamental”.

As “atividades obrigatórias em EaD” da LE-I são passíveis de serem tomadas como gênero (BAKHTIN, 1979) no sentido de que mantêm regularidade estrutural e discursiva, pois elas: a) estão presentes em cada uma das unidades (tópicos) da disciplina; b) constituem-se por um “comando”, que reúne em si orientações para os/as estudantes, “*links*” com os materiais a serem consultados, e, também, por uma (ou mais) tarefa(s), que solicitam determinadas ações desses/as estudantes; c) permitem a avaliação e acompanhamento do processo de ensino/aprendizagem (conforme ZABALA, 1998).

¹ Tania Regina Martins Machado (co-autora do artigo) foi tutora nessa edição da disciplina. Os dados aqui considerados foram destacados de sua tese de doutorado (MACHADO, 2016). Todos os materiais analisados na tese foram coletados no ambiente virtual de aprendizagem da disciplina (EaD/UFSC, 2014).

A proposta aqui é entender como o gênero atividade obrigatória põe em cena determinada visada ideológica sobre o idioma espanhol e sobre a formação do professor de espanhol, sendo que, para essa análise, nos valem de categorias prévias propostas por Thompson (1990) e Fairclough (1992), conforme explicamos na próxima seção.

OBJETO DE ESTUDO E CATEGORIAS DA ANÁLISE

A “atividade obrigatória em EaD”, conforme se apresenta na disciplina em questão, é uma tarefa de avaliação que aparece ao final de cada unidade trabalhada. É composta de vários gêneros, alguns próprios da EaD (construídos para fins pedagógicos), enquanto outros são buscados pela Equipe da disciplina em outros campos de atuação, como é o caso dos informativos turísticos e da carta literária (elaborados para os mais variados fins). Dois exemplos do gênero “atividade obrigatória em EaD” podem ser visualizados no Quadro 1.

Quadro 1 – Síntese por comando, tarefa e gêneros de duas “atividades obrigatórias em EaD”

<p>“Atividade obrigatória em EaD” do tópico I:</p> <p>Comando¹: Para começar, que tal se te apresentasses a teus colegas e à tutora e professora, utilizando como exemplo nossa apresentação? Para isso terás que criar um pequeno texto falando de ti: quem és, o que fazes, o que gosta de fazer, teu aniversário outras informações que queiras acrescentar.</p>
<p>Tarefa: 1ª parte – Escrever uma apresentação informal, de 80 a 100 palavras e postar como “<i>borrador</i>”, rascunho;</p> <p>2ª parte – Atender as sugestões da tutora, acrescentar informações e postar a versão final do texto de apresentação informal.</p>
<p>Gêneros envolvidos: - Apresentação de seção; vídeos de dança: salsa e tango e “<i>trailer</i>” do filme “<i>Flamenco, flamenco</i>”; apresentação oral informal (áudio); apresentação escrita informal; fórum de apresentações.</p>
<p>“Atividade obrigatória em EaD” do tópico II:</p> <p>Comando: 1ª parte – Músicas e danças: Para responder às questões é necessário ler antes, com atenção, o texto “<i>Ritmos que ayudan a mejorar la salud</i>”. Para começar a atividade, clica em “<i>comenzar</i>”. Depois de dar as respostas, clica na opção “<i>siguiente</i>” (no final da página). Após terminar de responder todas as questões debes clicar em “<i>enviar todo y terminar</i>” para que se considere completa a tarefa;</p> <p>2ª parte – Texto “<i>Una vida detrás de las calaveras de azúcar</i>”: Leia o texto “<i>Una vida detrás de las calaveras de azúcar</i>”, investiga na Internet sobre a famosa “<i>Feria de Alfeñique</i>”, marca V (Verdadeira) ou F (Falsa) em cada uma das alternativas.</p>
<p>Tarefa: 1ª parte – Fazer a compreensão do texto “<i>Ritmos que ayudan a mejorar la salud</i>”, escolher a resposta correta para oito perguntas e “enviar”;</p> <p>2ª parte – Ler a reportagem “<i>Una vida detrás de las calaveras de azúcar</i>” e pesquisar na “<i>internet</i>” sobre a “<i>Feria de Alfeñique</i>”, fazer a compreensão textual e responder às seis questões de V ou F.</p>
<p>Gêneros envolvidos:</p> <p>- Apresentação de seção; vídeos: reportagem do “<i>día de muertos</i>” e propaganda do “<i>carnaval de Oruro</i>”; reportagem: “<i>ritmos que ayudan a mejorar la salud</i>”; receita; fórum; questionários de múltipla escolha e de V ou F.</p>

Fonte: Elaboração a partir do material didático da LE-I.

Para a compreensão e interpretação dos processos observados na atividade obrigatória da LE-I, a exemplo de Chouliaraki e Fairclough (1999), nos embasamos em Thompson (1990) e em alguns dos mecanismos elencados por ele, através dos quais a ideologia opera na semiose:

a) “Legitimação” – através dela são estabelecidas relações de dominação, representadas como justas e dignas de apoio, tendo por base três categorias simbólicas: racionalização; universalização, narrativação;

b) “Dissimulação” – nela as relações de dominação são estabilizadas e sustentadas através de estratégias que as ofusquem ou neguem. Negam-se as relações de dominação através de: deslocamento, eufemização e tropo;

c) “Unificação” – processo em que as relações de dominação são instituídas pela construção simbólica da unidade através da adoção de um referencial padrão que é partilhado, ou com o engendramento de símbolos para a identificação coletiva;

d) “Fragmentação” – processo em que essas relações são sustentadas não pela união, mas pela segmentação de indivíduos, como forma de evitar resistências a grupos dominantes. Caracteriza-se pela divisão de grupos, através da diferenciação, dando ênfase às características que desunem seus indivíduos;

e) “Reificação” – modo em que algo transitório é representado como sendo permanente, ocultando-se seu caráter sócio-histórico, o que ocorre através de: naturalização, eternalização, nominalização e passivação.

De acordo com Thompson (1990), a ocorrência desses mecanismos se dá pela forma como são textualizados, o que se reflete, por exemplo, nas escolhas linguísticas que são feitas. Esses mecanismos ideológico-discursivos podem, portanto, ser levantados a partir de uma análise textual que ajuda a compreender o evento social a que estão relacionados, bem como, a ideologia que está operando linguisticamente. Explicitamos aqui, com Chouliaraki e Fairclough (1999), como entendemos o que seja ideologia:

As ideologias são construções de práticas, a partir de perspectivas particulares (e nesse sentido “unilaterais”), que “resolvem” as contradições, dilemas e antagonismos de práticas de forma que estejam de acordo com os interesses e projetos de dominação. (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 26 – tradução nossa).

A análise textual do gênero “atividade obrigatória em EaD” em seu contexto na disciplina nos indica a ocorrência de alguns dos processos discursivo-sociais derivados do processo de “reificação”, a saber:

a) “passivação” - uso de verbos de contemplação (observe, conheça, veja, etc.) na maior parte das “atividades obrigatórias em EaD”, tornando o/a aluno/a um espectador;

b) “naturalização” – carência de debates sobre questões político-sociais relevantes que dizem respeito aos países estudados.

De acordo com o próprio Thompson, esses processos não são isolados, podem influenciar uns aos outros e não se restringem aos apresentados por ele, sendo assim, “esses modos podem se

sobrepôr e reforçar um ao outro, e a ideologia pode, em circunstâncias particulares, operar em outros modos” (THOMPSON, 1990, p. 60 – tradução nossa). Dessa forma, os processos apontados por Thompson, em sua maioria, serviram como inspiração para o reconhecimento de outros processos em nossa análise. Para a verificação dos processos ideológicos ocorrentes nas “atividades obrigatórias em EaD”, nos baseamos, também, nas tendências discursivas contemporâneas (“democratização”, “tecnologização do discurso” e “comodificação”) apontadas por Fairclough (1992), chegando assim à identificação de dois outros:

c) “aproximação” – processo em que a relação professor/professor de espanhol língua estrangeira (ELE) em formação inicial é caracterizada pela informalidade e pelo compartilhamento (o tratamento passa da relação “eu”/”tu” para “nós”, com o emprego de verbos na 1ª pessoa do plural);

d) “comodificação” – processo de organização e definição em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias (através do qual discursos do campo da economia e do mercado ganham espaço no ensino de línguas).

Porém, o material de análise fornecido pela LE-I apresenta vários outros aspectos que envolvem o discurso e carregam consigo ideologias e, por isso, merecem atenção. Assim, baseados nos processos anteriores, percebemos a ocorrência, também, de:

e) “desidentificação” – processo caracterizado pela não referência ao professor de ELE em formação inicial como tal;

f) “valoração” – nele, aspectos e hábitos culturais relacionados à língua espanhola são avaliados, tomando-se como base a cultura de quem ensina e/ou aprende essa língua estrangeira;

g) “desistorização” – casos em que lugares, pessoas e a cultura dos países estudados são retratados através de um olhar pitoresco e turístico.

Passemos à análise.

IDEOLOGIA E DISCURSO NA “ATIVIDADE OBRIGATÓRIA EM EaD”

1 Aproximação

O curso põe em cena uma relação de proximidade e de coleguismo entre estudante, professor/a e tutor/a. De acordo com Zabala (1998), todo processo de ensino/aprendizagem tem muito de relação pessoal (que, por sua vez, compreende as dimensões pública, privada e íntima). Essa proximidade é estabelecida pela “viagem” a ser empreendida. Trata-se da metáfora sobre a qual se estrutura a disciplina. Logo na Apresentação, ela já aparece: “*Bienvenid@ a la asignatura de Lengua Española I, donde comprenderás que aprender una lengua es abrir puertas y descubrir muchos mundos (...). Esperamos **que el itinerario de viaje que te preparamos sea agradable y motivador***” (Equipe LE-I).

A “aproximação” dos/as professores/as é percebida em vários enunciados da disciplina. Inicia com suas apresentações na abertura do tópico I:

Antes de começar nossa viagem por alguns países hispânicos, conhecendo um pouco de sua

² Os trechos em negrito neste artigo correspondem a grifos nossos em algum aspecto a ser comentado ou analisado.

música e dança, é **importante que nos conheçamos**, não é? (...) Agora que já conheceste um pouco mais a vários colegas e interagiste com eles, **podemos começar nossa viagem** por alguns países hispânicos. (Equipe LE-I).

Isso se evidencia nesse e nos demais tópicos com a flexão de verbos na 1ª pes. pl. (“*conozcamos*”, “*podemos*”) quando se referem à aprendizagem durante a “viagem” em que os/as participantes compartilham a experiência “visitar” a determinado país. A postura discursiva assumida pelos/as docentes pode ser compreendida como a atenção aos indicadores sugeridos nos “Referenciais de qualidade de EaD de cursos de graduação a distância” (BRASIL, 2007, s/p), mais propriamente o da “comunicação/interatividade entre professor e aluno”. Pode ser, também, uma estratégia pedagógica conforme com a atual orientação do ensino, que iguala os atores sociais na prática do ensino/aprendizagem, diluindo a hierarquia e assimetria nas relações professor /aluno.

Esse processo pode ser, de certa forma, associado à tendência de aparente “democratização discursiva”. De acordo com Fairclough (1992), há algumas mudanças discursivas de caráter internacional ou transnacional, como as três tendências principais, a “democratização”, a “tecnologização” e a “comodificação”. Ele entende a “democratização” do discurso como a estratégia de retirada de desigualdades e assimetrias dos direitos, das obrigações e do prestígio discursivo e linguístico dos grupos de pessoas. Já a “tecnologização” do discurso sugere uma intervenção estratégica nas práticas discursivas com vistas a produzir mudanças. E a “comodificação” discursiva consiste na influência do discurso mercadológico em setores que, em princípio, não se organizam a partir dessa lógica.

Consideramos que na formação de professores as relações de poder são assimétricas, nela há “avaliadores e avaliandos” (BONINI, 2009). Nesse sentido, a simetria nas relações de professor e aluno é simulada, funcionando como estratégia discursiva que visa objetivos específicos, como o de favorecer a interação entre eles e demonstrar ao/à aluno/a que, embora a modalidade seja a distância, está sendo acompanhado em sua aprendizagem.

Sobretudo, a postura assumida pela Equipe da LE-I evidencia uma atenção para o modo como o/a estudante pode se sentir em relação à formação mediada pelo computador.

Além disso, percebe-se, também, uma disposição da Equipe para o diálogo. Tal atitude é passível de ser interpretada através da Teoria da Presença Transacional (SHIN, 2002), que tem grande influência no meio. No interior dessa teoria, Namin Shin propôs que o conceito de Presença Transacional caracteriza a percepção do/a estudante a distância em relação ao grau de presença de professores, colegas e até da instituição. Essa “aproximação” demonstraria ao/à aluno/a que ele/a tem o acompanhamento necessário para seu aprendizado e que, embora mediada, a interação entre os sujeitos do processo está garantida.

2 Desidentificação

A partir dessa categoria buscamos interpretar como a identidade do/a aluno/a é representada nessa disciplina, considerando-se que “a identidade social de uma pessoa é uma questão de como ela está posicionada em tipos particulares de discurso” (FAIRCLOUGH, 1992, p. 157-158).

Primeiramente, procuramos por referências a essa identidade em nosso “*corpus*”, que poderiam vir sob variadas nomenclaturas, tais como: “futuro professor de espanhol”, “professor de espanhol em formação”, “aluno do curso de espanhol”, etc. No entanto, no gênero “atividade obrigatória em EaD”, essa referência não foi observada. Partimos, então, em busca dessa ocorrência nos textos de apresentação de cada tópico, onde também não foi encontrada. Na apresentação da disciplina há a única referência encontrada:

Iniciarás o trajeto com esta disciplina, no curso de Licenciatura em Letras – Espanhol, e o concluirá ao final de quatro anos e meio de estudos, com tua formação como **professor de língua espanhola** (Equipe LE-I).

De acordo com Fairclough (1992, p. 175), “as identidades são construídas (reproduzidas, contestadas e reestruturadas) no discurso”. A quase inexistência, nessa disciplina, de seu tratamento como professor de ELE em formação inicial nos dá margem para interpretar que as atividades nela propostas não se concentram em alguém que ensinará espanhol a seus futuros alunos e alunas. Nesse sentido, as atividades propostas, como as “atividades obrigatórias em EaD”, não propõem a reflexão sobre o fazer do futuro professor, como também não propõem a elaboração seja de exercícios, atividades ou dinâmicas de como ensinar a outro aquilo que se aprende nessa formação inicial. Por outro lado, o fazer do viajante é problematizado, por exemplo, na “Atividade obrigatória em EaD” 3, que solicita a leitura do “*Test de compatibilidad viajera*” e a preparação com o “*Guía*” para a conversa por “*Skype*” com a tutora sobre o que é necessário para se ter uma viagem bem sucedida.

Compreendemos que o estímulo a sua auto-identificação como professor de ELE em formação inicial é importante em todas as disciplinas, desde o processo de produção do material didático de ensino, passando por sua avaliação e culminando com sua auto-identificação profissional. A forma como a LE-I é apresentada sugere que o papel de formar a identidade profissional de professor/a é postergado ou para outra disciplina ou para o/a aluno/a. De acordo com Stahl e Isaia (2012, p. 41), é necessária uma maior interlocução dos conhecimentos da área específica com a formação de professores.

Nos quatro tópicos da LE-I, a identidade estimulada é a de aluno-turista dos países de língua espanhola, consumidor em potencial, tendo em vista a forma como esses países são apresentados: quais são os pratos típicos desses lugares, como são suas principais festas e quais são seus pontos turísticos obrigatórios, etc. Já a reflexão sobre o ensinar e o aprender uma língua estrangeira, o debate em torno de problemáticas e possíveis soluções que envolvem tal prática não ocorre, talvez porque perca a razão de ser para alguém que passa a se reconhecer e a ser reconhecido como um turista ou como um viajante (e desidentificado como professor).

3 Passivação

Sob a ótica da categoria de análise “acional”, apontada por Fairclough (1992), observamos a natureza das ações solicitadas pela LE-I ao/à aluno/a, bem como se elas o/a estimulam ou não a transformar-se em agente em seu processo de formação. Com Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 14),

“Podemos dizer que as pessoas são ativas – agentes – na medida em que elas são capazes de perseguir estratégias coletivas ou individuais em seus discursos”.

Os textos que compõem as “atividades obrigatórias em EaD” dos quatro tópicos da LE-I apresentam verbos que estruturam a disciplina e que merecem atenção, pois guiam o/a aluno/a para realizar diferentes ações e caracterizam o processo de “passivação”, conforme Thompson (1990). De acordo com a ação solicitada através desses verbos, podemos dividi-los em quatro grupos:

- 1º grupo de verbos (total 48 ocorrências): acompanhar, adquirir, apreciar, conocer, continuar, dar, descobrir, disfrutar, encantarse, enterarse, gustar, invitar, irse, llegar, observar, pasear, pensar, saber, sorprenderse, ver, viajar, visitar.

Tomamos como exemplo o verbo *‘observar’*: “Chegamos ao terceiro tópico desta disciplina, e **observe** quantas informações novas já adquirimos”. Os verbos desse grupo são empregados para compor a situação simulada de uma viagem sobre a qual a disciplina foi estruturada e cumprem a função (entre outras análogas) de convidar e estimular o/a estudante para acompanhar a equipe nesse percurso pelos países hispânicos que integram a disciplina, para saber quais são esses lugares e quais são suas festas, para adquirir informações novas, etc. Nesse contexto, poderíamos chamá-los de “verbos apreciativos”.

- 2º grupo de verbos (total 53 ocorrências): acceder, adicionar, agregar, anotar, buscar, colocar, consultar, contestar, empezar, enviar, encontrar, fijar, grabar, hacer, instalar, mandar, marcar, mirar, postar, pulsar, recibir, responder, reunir, seleccionar, señalar, subir, usar, utilizar, ver.

Tomamos como exemplo o verbo *‘instalar’*: “Veja aqui, neste tutorial como **instalar** e usar o *Skype*”. Os verbos desse grupo estão relacionados à funcionalidade do “AVEA”, de modo que cumprem a função de guiar no passo-a-passo da realização das atividades, desde a reprodução de um vídeo, por exemplo, até a postagem de uma tarefa realizada. Nesse contexto, poderíamos chamá-los de “verbos instrutivos”.

- 3º grupo de verbos (total 16 ocorrências): anotar, charlar, crear, escribir, grabar, ler.

Tomamos como exemplo o verbo *‘crear’*: “terás que **criar** um pequeno texto falando de ti”. O terceiro grupo reúne os verbos a partir dos quais são trabalhadas as quatro habilidades básicas a serem desenvolvidas pelo/a aluno/a: compreensão auditiva e leitora, e produção oral e escrita. Nesse contexto, são chamados “verbos comunicativos”.

- 4º grupo de verbos (total 29 ocorrências): adicionar, buscar, comprender, construir, contar, corregir, decir, elaborar, enriquecer, entrenar, investigar, participar, pesquisar, preparar, responder, revisar, trabajar.

Tomamos como exemplo o verbo *‘comprender’*: “te propomos: ler com atenção o texto *“Test de compatibilidad viajera”*; fazer a Atividade complementar de **compreensão** de texto”. No quarto grupo estão reunidos os verbos através dos quais o/a estudante é orientado para aprofundar seu aprendizado tanto na compreensão, quanto na produção textual em ELE, tendo em vista que as atividades nas quais eles se encontram exigem que se faça pesquisa e que se interaja com os colegas nos “Foros”, etc. Nesse contexto, poderíamos chamá-los de “verbos reflexivos”.

Para facilitar a compreensão da organização das propostas no que tange às ações solicitadas

LE-I, apresentamos a seguir a Tabela 1. Nela procuramos sistematizar a ocorrência dos verbos de cada grupo ao longo dos tópicos da disciplina.

Tabela 1 – Distribuição de ocorrências dos verbos por tópico

Total de ocorrência por grupo		Ocorrência dos verbos em cada tópico			
		Tópico I	Tópico II	Tópico III	Tópico IV
1º verbos apreciativos	48	6	15	12	15
2º verbos instrutivos	54	10	12	13	19
3º verbos comunicativos	16	1	3	7	5
4º verbos reflexivos	28	2	5	7	14

Fonte: Elaboração a partir dos dados observados.

Com a Tabela 1 demonstramos que o grupo com maior ocorrência de verbos é o 2º (54). Sua presença é significativa ao longo da disciplina, porém, tem maior concentração no tópico IV (19). Essa distribuição mais ou menos homogênea faz sentido quando observamos a necessidade da constante orientação do/a aluno/a para a realização do passo a passo das atividades. Em segundo lugar está o 1º grupo (48), composto pelos verbos que o estimulam a realizar essa “viagem” (a cumprir as etapas dessa disciplina). Esse grupo se distribui de maneira mais ou menos uniforme por todos os tópicos, tendo menor ocorrência no tópico I (6).

Comparativamente à participação dos verbos em cada tópico, os dois últimos grupos (3º e 4º, 16 e 28 ocorrências, respectivamente) são bem menores que os dois primeiros (1º e 2º). No entanto, consideramos que não se trata apenas da quantidade de vezes que aparecem, mas de sua efetiva contribuição para esse/a aluno/a. Eles ainda podem ser organizados nos grupos A e B:

- Grupo A: composto pelos verbos inicialmente organizados no 1º e no 2º grupo (apreciativos e instrutivos) – totalizando 102 ocorrências. Cobrem toda a disciplina, pois aparecem nas quatro “atividades obrigatórias em EaD”. Porém, cumpre-nos destacar que sua função especificamente na formação desse/a estudante não é tão significativa quanto a do grupo B, pois ou o informam das ações necessárias para abrir, assistir, salvar arquivos, etc., ou buscam envolvê-lo na atmosfera de viagem da disciplina, como um viajante que é estimulado a observar o desconhecido.

- Grupo B – totalizando 44 ocorrências: composto pelos verbos inicialmente organizados no 3º e no 4º grupo (comunicativos e reflexivos). Estes verbos podem ser assim agrupados porque exigem e possibilitam que esse/a estudante tenha maior atuação para construir seu conhecimento na disciplina, integrando, por exemplo, a escrita, a reescrita, a pesquisa e a interação em suas tarefas. Eles aparecem assim dispostos, conforme a Tabela 2:

Tabela 2 – Divisão de ocorrências dos verbos nos grupos A e B

Total de ocorrência por grupo		Ocorrência dos verbos em cada tópico			
		Tópico I	Tópico II	Tópico III	Tópico IV
Grupo A	102	16	27	25	34
Grupo B	44	3	8	14	19

Fonte: Elaboração a partir dos dados observados.

A Tabela 2 apresenta a reorganização dos verbos nos grupos A e B e nos permite observar, por exemplo, que os verbos que motivam ou orientam o/a aluno/a para contemplar os “lugares por onde passam” em cada tópico e que o/a guiam mecanicamente na realização das tarefas somam mais que o dobro (102 ocorrências) daqueles que permitem e o/a estimulam a desenvolver e a aprimorar o aprendizado em ELE (44 ocorrências). Além disso, vemos nesta tabela que os verbos do grupo A cobrem todos os tópicos (e dessa forma, todas as “atividades obrigatórias em EaD”), enquanto que os verbos do grupo B, tão escassos no tópico I e II (3 e 8, respectivamente), aparecem de forma ainda tímida nos tópicos III e IV (14 e 19).

De acordo com a Tabela 2, vemos na LE-I o predomínio das ações requeridas ao/à estudante através dos verbos do grupo A (102 ocorrências), de execução mecânica dos passos para abrir, salvar ou enviar determinada atividade ou de observar e apreciar os lugares conhecidos virtualmente na disciplina. Como consequência disso, consideramos que a disciplina em questão estimula mais seu desenvolvimento como sujeito passivo, mais como observador, do que como sujeito agente em sua aprendizagem, tendo em vista que ele é guiado a ser espectador em seu próprio processo de formação profissional. Já através das ações propostas pelos verbos do grupo B, que possibilitam ao/à estudante, minimamente, a pesquisa, produção e a interação, inicia-se certa abertura para a construção de um sujeito ativo, mais atuante na construção de seu conhecimento.

A primeira das “atividades obrigatórias em EaD” da LE-I centra-se na escrita e reescrita de um texto informal contendo de 80 a 100 palavras para sua apresentação pessoal aos/às docentes e aos/às colegas. A segunda, consta de respostas de múltipla escolha após a compreensão textual das reportagens “*Ritmos que ayudan a mejorar la salud*” e “*una vida detrás de las calaveras de azúcar*”, respectivamente. Já a terceira delas propõe uma conversa por “*Skype*” com o/a tutor/a a distância baseada na compreensão do texto “*Test de compatibilidad viajera*”, no filme “*Diarios de Motocicleta*” e com base no “*Guía*” especialmente preparado pelas professoras para facilitar a interação.

Por fim, a última “atividade obrigatória em EaD” da LE-I solicita ao/à estudante que elabore uma carta de viagem contendo entre 15 e 25 linhas e que na sequência grave o áudio da leitura da mesma. Para obter um modelo de escrita, ele/ela deve ler antes a “*Carta al señor futuro*”, de Eduardo Galeano, e obter informações sobre como escrever cartas formais e informais através do “*site*” “*Agrega*”. A temática dessa carta gira em torno de sua visita (real ou fictícia) a um país de língua espanhola. Em nenhuma dessas “atividades obrigatórias em EaD”, porém, há possibilidade de refletir sobre sua formação, sobre as relações dos objetos estudados com sua futura prática como professor/a de ELE.

Observa-se, com isso, a importância da autonomia do/a estudante de EaD para participar

ativamente de sua aprendizagem e ao mesmo tempo a carência de propostas didáticas que estimulem e encaminhem para que este/a estudante a desenvolva em seu percurso de formação. De acordo com Preti (2000), é possível compreender a autonomia a partir da capacidade de se autogovernar. Assim, diz o autor, ela se configura quando é possível reconhecer no/a aluno/a a capacidade de participar, atuar, ter poder de decisão e de tomar para si sua formação.

4 Naturalização

Nas aulas de língua estrangeira, como o ELE, são, em geral, utilizados materiais autênticos como elementos motivadores para aprendizagem. No entanto, como são selecionados das mais diversas áreas e têm os mais diversos fins comunicativos, mas não pedagógicos, eles trazem consigo diferentes discursos e visões de mundo. Como não são elaborados especificamente para fins didáticos, podem trazer valores, ideias, concepções, etc. que vão de encontro ao objetivo de uma aula de ELE, como o de ensinar a língua espanhola dentro de uma perspectiva da pluralidade cultural e do respeito às diferenças, por exemplo. Abordamos essa questão no processo de “naturalização” segundo Thompson (1990).

Nesse processo, presente no gênero investigado, percebemos a carência de debate sobre questões político-sociais relevantes que envolvem os países estudados. Podemos observar o processo de “naturalização” no tópico I, unidade que aborda a música e a dança em Cuba, na Espanha e na Argentina. Os estilos musicais referidos no texto de apresentação desse tópico e da seção “*Viaje por...*” são a salsa, o flamenco e o tango. Esses ritmos são apresentados através de um texto que dedica um parágrafo para cada um deles e de três “*links*” para vídeos de dança e para um “*trailer*” no “*youtube*” que servem para ilustrar a explicação dada sobre os mesmos. Aqui nos ateremos ao texto de apresentação de várias seções da LE-I, mais precisamente a alguns de seus trechos que consideramos relevantes.

O primeiro deles aparece no texto de apresentação do tópico I. Esse tópico marca o início da disciplina e traz a proposta tanto de “apresentações” pessoais entre professoras e alunos/as, quanto de apresentação das danças de origem espanhola: a salsa, o flamenco e o tango. Sobre essas danças o texto se refere como “*tres ‘estilos’ musicales diferentes que, **por coincidencia**, tienen influencia de la cultura negra*”.

A expressão “por coincidência”, ao ser lida nesse contexto, evidencia um tratamento displicente acerca de um problema social e histórico. Talvez uma solução bem prática para evitar isso seria retirá-la do texto. Seu autor, então, não se comprometeria em abordar a questão da cultura negra em uma aula que tem por objetivo as apresentações iniciais de uma turma. Da forma como está colocada, parece que seu autor tentou fazer exatamente isso, mas se traiu e deixou transparecer aí a história da formação dos países estudados, que foram construídos também pelo trabalho escravo.

No entanto, não nos parece que ignorar essa problemática seja a solução mais adequada. Considerando-se que se trata de uma língua, a equipe de professores/as da disciplina deve estar consciente que no discurso transparecem as relações de poder; que homogeneizar uma língua ou uma cultura em particular, operando com descartes e assimilações, significa legitimar atitudes hegemônicas

que deveriam estar sendo questionadas em uma formação que se coloca como crítica, para contribuir com a melhoria de questões sociais, conforme Guia do Aluno (2011).

O segundo trecho, assim como os próximos, integra o texto de apresentação da seção “Viaje por...”. Este diz que “las raíces de la salsa pueden remontarse a los ancestros **africanos que fueron enviados al Caribe por los españoles como esclavos**”. Nesta passagem, a origem negra da salsa não é vista de forma tão ingênua como no primeiro caso, sua história como fruto de um processo de escravidão pode ser lido com facilidade. No entanto, as relações assimétricas de poder entre espanhóis (brancos) e africanos (negros) ainda é sublimada, pois afirma-se que estes foram “enviados” ao Caribe, como se tal ato se tratasse de um contrato em comum acordo estabelecido entre homens livres.

No terceiro trecho percebemos que, além da cultura africana, outras culturas dão origem ao flamenco. “*El flamenco es el resultado de la **convivencia entre varias culturas**, judía, cristiana, árabe, gitana y africana*”. Mas assim como a questão da escravidão negra, a variedade cultural é colocada como uma informação a mais, como que acessória, não para ser debatida ou para ser significada em aula. Menos ainda, a histórica de perseguições que os mouros (povos árabes do Norte da África), os judeus e os ciganos sofreram na Península Ibérica, que deu origem a esse ritmo, parece merecer integrar uma atividade da disciplina. Isso nos leva a pensarmos sobre quais critérios subjazem à seleção que dá prioridade a determinados objetos de estudo nessa disciplina de EaD, ou se será devido ao caráter “aligeirado” do ensino a distância, problematizado por Silva (2012). Por fim, no quarto trecho é abordado o tango, que, nos diz o texto, nace a fines del siglo XIX en suburbios y **lugares de mala nota**, (...) inicialmente **fue prohibido** por su baile sensual, en la década de 1910 se puso de moda en París y consecuentemente **se olvidó su mala fama y se aceptó en los salones** de la alta sociedad.

Neste caso, vemos o exemplo de um ritmo musical que, enquanto tem sua origem ligada à cultura africana e a lugares em que vivem as pessoas mais humildes, é posto à margem da sociedade, em posição subalterna. Porém, quando é desvinculado de suas origens e levado para lugares de prestígio, como Paris, sua má fama é “apagada” e é então aceito pela alta sociedade, inclusive no próprio lugar de origem (seja no Uruguai ou na Argentina).

Nele merece destaque a expressão usada, “*se olvidó*” (a má fama), ou seja, a má fama do tango foi esquecida (termo que mantém a ideia da existência negativa, quando se poderia dizer que ela foi reconsiderada ou deveria ter sido). Consideramos, assim, que o texto escolhido pela equipe da LE-I para essa “atividade obrigatória em EaD” oblitera as razões político-sociais que condicionam a marginalização da cultura afro.

A tarefa de tratar questões complexas como essas em uma unidade inicial da disciplina não é fácil, sobretudo se o foco está sobre as apresentações, como pode ser observado na primeira “atividade obrigatória em EaD”, que solicita ao/à estudante a escrita de um pequeno texto para se apresentar aos/às colegas e aos/às professores/as. Mas uma alternativa seria adequar essas temáticas àquelas trazidas pela constituição do objeto de estudo. Nas instruções para a escrita do texto de apresentação é pedido que ele/ela informe “*quién eres, qué haces, qué te gusta hacer, tu cumpleaños y otras informaciones que quieras*”. Porém, essa primeira tarefa poderia pedir, por exemplo:

- a) informe quem é você, o que faz, do que gosta, quando é seu aniversário, etc.;

b) diga por qual motivo escolheu cursar uma licenciatura em língua espanhola como língua estrangeira e como está sendo sua experiência inicial;

c) você conhece a origem de danças ou ritmos musicais brasileiros que guardam alguma relação com os estudados neste tópico, explique como se dão tais relações.

Assim, se descentraria a atenção do desenvolvimento das habilidades voltadas unicamente para comunicação, dando margem para reflexão tanto em termos de questões envolvidas com a profissão escolhida, quanto sobre as relações que o/a próprio/a estudante mantém com a cultura e com a língua estudada.

Entendemos, então, que, para que não ocorra o processo de “naturalização” em gêneros como o estudado, seria preciso evitar expressões que amenizam e disfarçam desigualdades sociais e diferenças culturais à medida que se permitam aberturas nas propostas de atividades para que se reflita sobre problemas sociais vinculados à língua e à cultura estudada.

5 Valoração

Nesse processo, podemos dizer que peculiaridades e hábitos praticados nos lugares estudados são vislumbrados do ponto de vista cultural de quem estuda ou ensina determinada língua estrangeira, e este modo de ver o mundo é tomado como base para tecer avaliações ou julgamentos sobre a cultura do outro. Contrária a tal postura, Godói (2005, s/p) defende que “o ensino de línguas deveria incluir as categorias e os modelos da cultura e seu uso adequado”. Dessa forma, a cultura da língua estudada, bem como suas expressões linguísticas, deveriam ser consideradas a partir do sentido que possuem em seu contexto e não avaliadas a partir de critérios estranhos a elas, por vezes reprodutores de pensamentos hegemônicos injustos e instigadores de ações sociais sectárias.

Uma primeira ocorrência desse processo se dá na seção “Viaje por...” do tópico II, unidade que se dedica às festas populares do México e da Bolívia, dando destaque ao “*Día de los muertos*” e ao “*Carnaval de Oruro*”, respectivamente. O texto informativo que introduz a temática a ser estudada trata do assunto em questão, e o que se devia esperar é que a apresentasse sem valoração negativa. Assim ocorre inicialmente, quando informa que a origem do “*Día de muertos*” se deu com a civilização azteca, que o período de sua comemoração ocorre em novembro, etc., mas ao descrevê-lo, acaba fazendo uma avaliação sobre essa manifestação.

Para exemplificá-la, tomamos o trecho: “no es algo **triste o mórbido**, al contrario es un día de alegría, (...) hacer un altar y poner cosas o comidas que le gustaba al muertito”. Observamos que essa avaliação é discursivizada através da atribuição dos adjetivos “triste” e “mórbido” a uma parte do ritual cumprido por aqueles que constroem um altar para um parente falecido, com a finalidade de colocar nele suas oferendas e demonstrar o carinho que ainda permanece por essa pessoa. É certo que o texto nega (“no es”) que a prática seja “triste” ou “mórbida” (no interior da cultura mexicana). No entanto, denuncia que costumes de outras culturas, como nesse caso, são analisados a partir da perspectiva de quem o escreve e de sua base cultural, o próprio latino-americano assume um discurso europeu sobre a cultura latino-americana (CANCLINI, 2001).

O trecho a seguir vai nessa mesma direção: “*Qué raro, no? Son dulces en forma de cráneo*”. Neste caso, o adjetivo “raro” se refere aos doces de açúcar em forma de pequenos crânios que são comercializados nessa data. Encontramos no dicionário on-line, “*The Free Dictionary*”, três definições para ‘raro’: 1º) algo que é pouco comum ou pouco frequente; 2º) algo extraordinário ou que há pouco de sua classe; 3º) pessoa de caráter ou conduta pouco comum ou extravagante. Porém, a avaliação sobre outro hábito relacionado à festa como algo “raro” não parece ser exatamente dizer que vender, comprar e comer doces em forma de crânio seja pouco comum ou característico de pessoas extravagantes. Concordamos com Godói, pois

as representações existentes na mentalidade cultural podem ser bem diferentes das informações que se encontram nos dicionários e nas enciclopédias, pois o conhecimento cognitivo de um membro de uma comunidade linguístico-cultural não é exatamente equivalente, ou, melhor, reduzido ao significado lexical registrado. (GODÓI, 2005, s/p).

Informalmente o uso dessa expressão “*Qué raro*” significa, também, avaliar esse hábito cultural como “diferente ou estranho”, lembremos aqui, desde a perspectiva de quem escreve o texto e é responsável pela escolha de algumas palavras e não de outras. Podemos considerá-la um caso de choque cultural devido às diferentes representações e interpretações de fenômenos de culturas distintas. Segundo Godói (2005, s/p), está na base desses conflitos a comparação, implícita ou explícita, entre a sua cultura e a do outro, e a não-aceitação do que é específico na cultura alheia. Além disso, a autora chama atenção para que, em casos extremos, a não aceitação possa se transformar em intolerância cultural, religiosa, racial, sexual, etc.

A leitura que se faz, a partir dos trechos apresentados, é que a disciplina está construída sobre contrastes: o que é “normal” para os mexicanos e “mórbido” para os brasileiros. As noções que se têm do lugar do espanhol e do lugar do português ficam nas entrelinhas do discurso. É possível inferir, a partir dela, que o próprio latino-americano está definindo seus costumes como “exóticos”. Porém, essa é a mesma lógica que por séculos foi utilizada pelo europeu em relação aos costumes americanos e que sobrevive no discurso americano, porque costumamos assumir e difundir o discurso hegemônico eurocêntrico, conforme Canclini (2001).

Assim, dar ênfase a determinados aspectos culturais da língua estudada pode contribuir para despertar o interesse e a curiosidade desse/a aluno/a, mas deve passar por uma problematização ou debate, sob pena de estimular a não-aceitação, a censura, a desaprovação e o preconceito.

A “atividade obrigatória em EaD” do tópico II se divide em duas partes: compreensão textual através de respostas de múltipla escolha baseada nas reportagens “*Una vida detrás de las calaveras de azúcar*” e “*Ritmos que ayudan a mejorar la salud*”. Essa atividade, contudo, poderia ser dividida não em duas, mas em três partes e na terceira, o/a aluno/a, levando em conta a problemática explicitada e o que foi debatido sobre ela, poderia ser estimulado/a a propor uma atividade sobre o “*Día de los muertos*” a ser realizada pelos outros polos, mas da mesma disciplina, na qual esteja previsto um momento de reflexão em grupo. O intuito é que se possa experienciar o desafio de propor uma atividade de ensino que envolva a cultura do outro e se possa (auto)avaliar e aprender com o processo, tanto a respeito de suas implicações técnicas, quanto das implicações éticas.

Nesse processo, conforme ocorre no curso em estudo, os lugares, a cultura e as pessoas dos países estudados são retratados através de um olhar pitoresco e sob o prisma do exotismo. As construções são retratadas como se estivessem nesses lugares devido a uma ação sobrenatural e as pessoas têm sua história desvinculada daquelas que construíram esses monumentos. Observaremos este processo pela categoria “representacional” (FAIRCLOUGH, 1992), ou seja, considerando como é construída discursivamente determinada representação para tais objetos de ensino.

Este processo é percebido principalmente no tópico III, através da adjetivação dos lugares e dos pontos turísticos, como pode ser conferido em seu texto de apresentação sobre a “*Isla de Pascua*”, no Chile, e sobre “*Machu Picchu*”, no Peru. Os dois lugares são apresentados como locais que obrigatoriamente devem ser conhecidos: “*no podemos dejar de conocer nuevos lugares, que son muy visitados en el mundo, y que abarcan sorpresas y misterios*”. No entanto, destacamos aqui o argumento utilizado para conquistar o/a aluno/a, em última instância um/a visitante em potencial, ou seja, o de que eles possuem surpresas e mistérios. Mais especificamente, o texto aborda as construções pré-colombianas a partir das quais geralmente tais países são lembrados: “*Las dos son construcciones hechas hace siglos, que todavía garantizan estudios, y que poseen una mezcla de belleza y secretos*”, acrescentando a informação de que possuem um misto de beleza e segredos. Em síntese, a forma como são representados na disciplina pode ser resumida como sendo dois lugares misteriosos. Esse ponto de vista exótico ganha corpo em “*Viaje por...*” desse tópico. A apresentação dessa seção segue tal direção ao retratar a “*Isla de Pascua*” como uno de los lugares más **intrigantes** del planeta por causa de los “moais” que son famosos mundialmente y **despiertan enorme curiosidad**, produciendo diversas teorías sobre el porqué de ser construidos y de cómo eran transportados, mas **el misterio permanece**.

Nesse texto há um “*link*” para um informativo turístico sobre a “*Isla de Pascua*” do “*site*” de viagens “*Metropolitan Touring*” acessível através do “*texto sobre la isla*”, no tópico III. Ao acessá-lo, logo no título encontramos esse modo de representação com o qual vemos ser tratada a questão: “*Isla de Pascua: Mágico*”. A isso é acrescentada a informação de que por muitos é considerada “*uno de los lugares más especiales del planeta*”. É um lugar que conquista (ou mesmo encanta) seu visitante pelo contato com a natureza que lhe oferece: “*Tiene todo el encanto de la Polinesia, magníficas playas y una exuberante vegetación*”.

Destaque-se a afirmação: “su pueblo ha logrado con gran esfuerzo preservar la cultura pascuense y los **admirables Moais**. Estas enormes esculturas de piedra son un referente universal de la cultura Rapa Nui y su construcción (...) sigue siendo **un misterio**”. Nesse trecho, as “Cabezas de la Isla de Pascua”, como também são conhecidas, são qualificadas como admiráveis, o que reforça o clima de “mistério” sobre elas. O texto desse site informa que elas são a maior atração da ilha: “su mayor atractivo son los gigantes de piedra (...) y su **místico ambiente**, que se prestan para vivir una **aventura fascinante**”, sem, contudo, deixar de fazer a referência ao misticismo que, supostamente, envolve o ambiente e a exaltar a experiência de viajar para o Chile e conhecer os Moais, adjetivando

essa viagem como uma aventura fascinante.

Ainda no texto de apresentação do tópico III outro país é tematizado. Nele, Peru é definido como um país fascinante e ganha destaque Machu Picchu, o que comumente acontece nos textos usados no ensino de ELE que tratam do Peru. A cidade é, então, apresentada como uma *“ciudad incaica oculta por siglos que tiene su **buena dosis de misterios**”*. Observemos que se faz a tentativa de instigar a curiosidade do aluno, assim como em outros trechos, com a informação de que nessa cidade inca há uma boa dose de *“mistérios”*. A isso se acrescenta que *“Es imposible no pensar en las **maravillosas construcciones incas**”*. E o sentimento que se alega que tais construções causariam em seu visitante parece funcionar como mais uma tentativa de motivar o/a estudante, como se observa em: *“**La grandiosidad** que se desprende de ella **deja atónito a cualquiera** que la visite”*.

Da mesma forma, como não poderia destoar da representação que vem sendo construída sobre o país (conforme MOSCOVICI, 1978), sua diversidade cultural e sua história milenar são representadas de modo exótico também no informativo turístico do *“site” “Condor Travel”*, acessado através do *“link”* para o texto *“Lo mejor de Perú”*, que o define como: *“**País de maravillas, mega diverso, de un pasado y herencia milenarios**”*.

Observamos a partir desse processo discursivo a importância de se problematizar a representação social de que apenas os europeus, ancorados na ciência moderna, são capazes de realizar grandes obras arquitetônicas comparáveis às da *“Isla de Pascua”* e de *“Machu Picchu”*. Identificá-las como um mistério acaba por reforçar a representação de que sem os saberes hegemônicos, ainda sob uma perspectiva colonial, não é possível construir grandes edificações. Em colocações como essa se esconde uma negação de que outros povos, tendo por base outras epistemologias, construíram grandes civilizações e monumentos.

Uma alternativa possível para evitar o estímulo dessa visão pitoresca e mágica sobre esses lugares e culturas, e em nossa opinião, a *“desistorização”* das pessoas e da língua estudada, seria selecionar textos para fins didáticos que façam um retrato mais realista dos mesmos, buscando-os em *“sites”*, revistas ou livros da área de história e de geografia, por exemplo. Além disso, questionar-se sobre qual concepção de cultura e de ensino de línguas estrangeiras se tem e de como o material selecionado pode contribuir para a formação crítica (e emancipatória) desse futuro professor de ELE e qual a forma mais adequada para proporcionar a construção do conhecimento através dos gêneros dessa modalidade, como a *“atividade obrigatória em EaD”*.

7 Comodificação

Esse processo ou tendência de *“comodificação”*, que se refere à organização e definição de textos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias, *“sugere um aspecto discursivo de colonização pela economia”* (FAIRCLOUGH, 1992, p. 264). Assim, a *“comodificação”* não abarca apenas textos, mas envolve a transformação de práticas ou de itens culturais não mercantis em mercadoria, em *“commodities”* (no inglês), estabelecendo para eles determinado valor de mercado. Por *“comodificação do discurso”*, compreende-se o processo pelo qual os domínios e as instituições

sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para venda, vêm não obstante a ser organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias. (FAIRCLOUGH, 1992, p. 255).

Segundo sustenta esse autor, essas tendências têm impactado consideravelmente a ordem de discurso contemporânea. Outro fator que nos leva a considerar a presença dessa “tendência” ou processo na LE-I se deve ao fato de a “comodificação” do discurso ganhar impulso com a globalização e com o uso de novas tecnologias e atingir setores como o da educação. Além do setor educacional, Fairclough (1992, p. 255) observa que as artes, o teatro e o ensino da língua inglesa são comumente “referidos como ‘indústrias’ destinadas a produzir, a comercializar e a vender mercadorias culturais e educacionais a seus ‘clientes’ ou ‘consumidores’”.

Os dados analisados nos permitem considerar que tal processo, conforme estamos tratando o assunto, está em funcionamento nas “atividades obrigatórias em EaD” dessa disciplina. A atenção dispensada a ele é importante para compreendermos os discursos que circulam no ensino da língua espanhola pela LE-I e a partir daí procurar interpretar sua influência na prática da formação inicial desse/a professor/a. Na segunda e na terceira “atividade obrigatória em EaD” percebemos a tematização do turismo e do comércio de comidas típicas nos países que as integram, os quais tomamos como indícios da ocorrência desse processo.

Destacamos o processo de “comodificação” na disciplina, primeiramente, através da temática do comércio presente na apresentação da seção “*Viaje por...*” do tópico II. Nessa seção é apresentado o “*Día de los muertos*”, manifestação cultural característica do México e o “*Carnaval de Oruro*”, representando uma festa boliviana. O texto sobre o “*Día de los muertos*” deixa claro a movimentação comercial que se dá nessa data: “***el comercio en esa fecha es algo muy explotado***”. Além disso, está em destaque a venda de seus principais produtos, “*entre las cosas que se venden están los dulces de calaveritas*” e onde são comercializados: “***son vendidos en los tradicionales mercados denominados ‘Todos Santos’, en las ferias y tiendas comerciales***”. O comércio nessa data ganha mais espaço na LE-I com a leitura de uma reportagem sobre a venda das caveirinhas de açúcar para a comemoração do “*Día de los muertos*” publicada no jornal “*El Universal*” do México, e com a pesquisa sobre a “*Feria de Alfeñique*”, que servirão para avaliar a compreensão textual do/a estudante na segunda parte da segunda “atividade obrigatória em EaD”.

Esse processo ainda pode ser observado no tópico III. Sua entrada ocorre através da temática do turismo no texto de apresentação do tópico que possui o subtema gerador o Chile, o Peru e seus conhecidos pontos de visitação, “*Isla de Pascua*” e “*Machu Picchu*”, respectivamente: “***no podemos dejar de conocer nuevos lugares, que son muy visitados en el mundo, y que abarcan sorpresas y misterios***”. “*Isla de Pascua*” e “*Machu Picchu*” são apresentados ao/à estudante, então, como dois dos lugares no mundo que são muito visitados e a construção da frase o/a direciona para a interpretação de que por esse motivo não se pode perder a oportunidade de conhecê-los. Da forma como é colocada, a frase desperta a curiosidade, pois com um “clic” pode realizar essa viagem (basta acessar o “link” “*Viaje por...*”), mas ainda há um argumento final: eles contêm em si surpresas e mistério.

Já na seção “*Viaje por...*” desse tópico, o/a aluno/a se depara com as temáticas do turismo,

da cultura e da gastronomia no Peru: *“El turismo cultural es uno de los más explotados y ofrece muchas posibilidades de paseos inolvidables”*. Esse trecho dá indícios da importância do turismo para o país, mas também vende seu produto ao cliente em potencial destacando as vantagens das várias possibilidades de passeios, tenta persuadi-lo através do verbo desfrutar e destaca a cultura e a história peruana em: *“disfruta de una vasta pluralidad cultural e histórica”*.

Mas o/a estudante pode saber mais sobre esse país, dentro dessa seção, clicando em *“este texto”*. É então direcionado para um site de turismo, o *“Condor Travel”*. Em seu menu há a opção de obter informações sobre Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Equador e Peru, mas o *“link”* estabelecido já entra direto no texto *“Lo mejor de Perú”*, descrito como um lugar de *“Parajes envidiables, de vistas acogedoras”*. Esse texto, um informativo turístico, inclusive acrescenta que no Peru há passeios para todos os gostos, desde aquele que gosta do turismo cultural até aquele que prefere o arqueológico: *“hay un Perú para cada quién (...). Cultura, aventura y naturaleza (...). Turismo urbano, cultural y arqueológico”*.

O informativo destaca tantas qualidades quanto possíveis para conquistar diferentes consumidores para seu produto, como ocorre nos trechos *“El Perú es gastronomía, folclore, pero sobre todo cultura”* e *“Culturas vivas, gente acogedora y sabor culinario”*. Por fim, para garantir a visita ao Peru, apresenta um argumento de autoridade através do trecho: *“Chachapoyas y la ciudadela de Kuelap, Ica y Nazca y sus enigmáticas Lineas, Paracas, Puno y el Lago Titicaca. Destinos declarados Patrimonio cultural, natural e histórico de la Humanidad”*. Devemos observar que esses não são apenas lugares, mas *“destinos”*, construção discursiva que gera a necessidade no/a aluno/a (cliente, consumidor/a) de viajar ao Peru.

Nesse mesmo tópico, outro ponto turístico é destacado em *“Viaje por...”*, trata-se da *“Isla de Pascua”*, no Chile. Esse texto informativo direciona o/a estudante que clicar em *“texto sobre la isla”* para outro site de turismo, o *“Metropolitan Touring”*. Mais que um *“site”* de turismo, é uma *“Corporación de Viaje en América del Sur”*, com sede no Equador. O *“link”*, no entanto, abre outro informativo turístico denominado *“Isla de Pascua: Mágico”*, e dele reproduzidos os trechos que evidenciam o que é dado como os atrativos do lugar: *“su mayor atractivo son los gigantes de piedra (...) y su místico ambiente, que se prestan para vivir una aventura fascinante”*. Eles colocam como incentivo o ambiente do lugar e seus *“Moais”* para que seu leitor se decida por *“viver uma aventura”*, ou seja, viajar para conhecê-los. Mas claro, como ocorre em toda venda, são apresentados mais motivos para conhecer o lugar: *“Si a esto se agrega el calor de su gente, sabrosa cocina, resulta una combinación perfecta”*. Esse trecho recorda que não é apenas por esses pontos turísticos que o Chile merece ser conhecido, mas também por sua receptividade e por sua culinária, exaltando a união de tantos atrativos em uma *“combinación perfecta”*.

Fairclough (1992) salienta que a *“comodificação”* do discurso educacional não ocorre apenas no vocabulário, mas é, também, uma questão de gênero de discurso e dá como exemplo a publicidade que vem adentrando a educação. Trata-se do discurso publicitário ocupando novos espaços. Essa colocação corrobora a compreensão da *“atividade obrigatória em EaD”* como um gênero híbrido, ou seja, teríamos um gênero avaliativo constituído por um gênero publicitário. Parece-nos relevante refletir sobre a intervenção do processo de *“comodificação”* na prática social analisada, a formação

inicial desse/a professor/a.

Tratar desse processo na elaboração de gêneros como a “atividade obrigatória em EaD” se apresenta muito mais complexo que o anterior, pois a “comodificação” vem colonizando as mais diversas áreas, e não é diferente com o ensino de línguas estrangeiras. Mas uma forma adequada de abordá-lo não seria tão simples quanto fazer uma seleção criteriosa de materiais para o ensino de ELE; é preciso problematizar “a comodificação” no ensino da língua espanhola quando acontecer. Fairclough também faz uma crítica quando diz que

Os livros didáticos e outras formas de discurso educacional [...] contribuem para a constituição dos sujeitos como consumidores, e o processo educacional parece, entre outras coisas, estar educando os(as) leitores(as) a lerem anúncios. (FAIRCLOUGH, 1992, p. 170-171).

Com o intuito de oferecer uma alternativa para uma situação como essa, observamos a terceira “atividade obrigatória em EaD”. Ela trata de uma conversa por “*Skype*”, entre tutor/a e alunos/as, baseada na leitura do “*Test de compatibilidad viajera*”, no filme “*Diários de motocicleta*” e no “*Guía*” elaborado especialmente para esse fim. Essa atividade poderia, no entanto, ter uma segunda parte destinada à reflexão sobre o que se aprende ao realizar uma viagem. Essa segunda parte para a “atividade obrigatória em EaD” poderia (na forma de um contra-discurso em relação ao consumismo), por exemplo, solicitar que o/a aluno/a elaborasse seu próprio “Diário de viagem”, fornecendo-lhe as informações necessárias para compreensão e escrita de um gênero discursivo como esse. Mais especificamente, essa produção textual conteria entre 20 e 30 linhas e versaria sobre aquilo que foi aprendido ao assistir a esse filme, seja sobre seu personagem principal, Che Guevara, sobre sua amizade com o companheiro de viagem, o argentino Alberto Granado, sobre a cultura, as pessoas e os lugares pelos quais passaram ou sobre o esforço de ambos e as ações possíveis para promover o bem comum. As produções textuais resultantes dessa tarefa poderiam ser compartilhadas com os colegas em “*Foro*”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na Apresentação do Guia do Aluno consta que essa licenciatura tem como meta formar professores de ELE aptos ao pleno exercício de sua atividade docente para atuarem no Ensino Básico. Nesse sentido, o curso “pretende propiciar o desenvolvimento de atitudes pedagógicas reflexivas e investigativas, que guarde consonância com as exigências de uma sociedade em transformação” (COSTA; VIEIRA, 2011, Apresentação). Em sintonia com essa proposta, a Equipe Pedagógica do Curso de Letras Espanhol EaD/UFSC afirma que, a partir de uma perspectiva curricular interdisciplinar, essa licenciatura segue os “novos preceitos de ensino” (GUIA DO ALUNO, 2011, p. 15).

Essas colocações são encontradas no documento que propicia ao/à estudante o conhecimento do projeto pedagógico do curso, bem como de seu funcionamento, organização e estrutura curricular. Elas nos levam a interpretar que nesse curso é seguida uma “pedagogia moderna”, tomando a formação de professores como um processo interdisciplinar e contínuo, que mantém inter-relações com a sociedade. Além disso, afirmam a pretensão de oportunizar o desenvolvimento de atitudes pedagógicas (reflexivas e investigativas). Nesse sentido, apontam para a meta de desenvolver em seu

público o perfil do/a aluno/a ativo/a na construção de seu próprio conhecimento, com vistas a formar professores/as de ELE preparados/as para desempenhar sua profissão em diálogo reflexivo com a sociedade.

Esse documento delega ao/à estudante a corresponsabilidade pelo sucesso do processo de ensino/aprendizagem, de modo que a Equipe Pedagógica do curso assume, conjuntamente com ele/ela, as responsabilidades que essa formação impõe. O documento também explicita objetivos específicos a nortear essa licenciatura, entre eles, “promover a reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno educacional, psicológico, social, ético, histórico, cultural, político e ideológico” (GUIA DO ALUNO, 2011, p. 15-16).

Ainda sobre as contradições observadas, ao compararmos os objetivos do curso com a ementa da LE-I, parece ser razoável afirmar que essa disciplina de língua não está em sintonia com a proposta de formação inicial do curso de Letras Espanhol EaD/UFSC. Após comparar os objetivos do curso e a ementa da LE-I consideramos que ela atende parcialmente os objetivos da formação inicial de professores de ELE pretendida, pois focaliza o primeiro deles, concentrando-se no uso dessa língua, em termos de compreensão e produção textual, nas modalidades oral e escrita. Não só a ementa demonstra que a LE-I está em dissonância com a prática de formação profissional pretendida pelo curso, que indo além do domínio de tecnologia e das habilidades linguísticas, prevê um professor de ELE conhecedor das relações interculturais inerentes à língua e capaz de refletir criticamente a respeito da linguagem como um complexo fenômeno histórico, político, social, etc. Mais que isso, tais análises sugerem que a LE-I não atinge o potencial que tem para formação integral do professor de ELE em formação inicial.

É importante destacar que o gênero analisado nos dá subsídios para tal colocação, pois a “atividade obrigatória em EaD”, além de realizar e estruturar essa prática de formação docente nessa modalidade (conjuntamente com outros gêneros) é responsável por 60% da avaliação na disciplina. A disposição das tarefas solicitadas aos/às estudantes em cada “Atividade obrigatória em EaD” da LE-I demonstrou qual é o foco que predomina nessa disciplina: tópico 1 - compreensão textual e auditiva e produção textual escrita; tópico 2 - compreensão textual e compreensão textual; tópico 3 - compreensão textual e audiovisual e produção oral; tópico 4 - compreensão textual, produção textual escrita e produção oral.

Os processos verificados através da análise da ocorrência desse gênero demonstram que, na LE-I, a compreensão intercultural e/ou a prática crítico-reflexiva ainda são pouco privilegiadas: a) porque as atividades ou são perguntas objetivas ou direcionam o/a aluno/a para determinada resposta e não permitem, assim, a observação de seu posicionamento frente a questões atitudinais, por exemplo (ZABALA, 1998), levando-o/a ao processo de “passivação”; ou b) porque as práticas sociais trazidas para sala não são debatidas, seja quando materiais são tomados de situações reais de uso, como o informativo turístico inicialmente usado por uma agência de viagem para vender passeios ao Perú, resultando no que chamamos de “Comodificação” (FAIRCLOUGH, 1992), seja quando a história que gerou o povo e a cultura de cuja língua se deseja ensinar e aprender é desconsiderada, como nos casos de “Desistorização” e “Naturalização” (THOMPSON, 1990), seja quando se pretende ensinar

e aprender a prática docente sem praticar, questionar ou refletir sobre suas implicações, como na “Desidentificação”.

Por fim, as análises desse gênero demonstraram que a formação inicial de professores do curso de Letras espanhol EaD/UFSC realizada, diferentemente da pretendida, ainda pode aprofundar significativamente esse terreno da crítica e da reflexão para benefício de seus formandos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução: M. E. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979]. 2. ed. p. 277-326.

BONINI, Adair. A Análise Crítica de Gêneros e a prática profissional: o caso do concurso público para professor em universidades brasileiras. *V SIGET – O ensino em foco*. Caxias do Sul, ago. 2009. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/a_analise_critica_de_generos_e_a_pratica_profissional_o_caso_do_concurso.pdf>. Acesso: 10 abr. 2016.

BRASIL. *Referenciais de qualidade de EaD para cursos de graduação a distância*. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <https://ead.ufsc.br/files/2008/07/2_referenciais_de_qualidade_para_ead.pdf>. Acesso: 15 jan 2016.

CANCLINI, Néstor. *Culturas híbridas*. Estratégias para entrar y salir de la modernidad. Argentina: Paidós, 2001.

COSTA, Maria J. D; VIEIRA, Vera R. A. Apresentação. In: *Guia do Aluno*. Florianópolis, Curso de Letras Espanhol EaD/ UFSC, 2011. Disponível em: <<https://ead.ufsc.br/espanhol/files/2011/03/guia-do-aluno-espanholAVEArevisado-REEDI%C3%87%C3%83O.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2003 [1999].

EAD/UFSC. Curso de Letras Espanhol. *Língua Espanhola I*. (Disciplina). Disponível em: <<https://ead.moodle.ufsc.br/course/view.php?id=1723>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001 [1992].

GODÓI, Elena. Pragmática: a cultura no ensino de línguas. In: IX Congresso Nacional de Linguística e Filologia, Rio de Janeiro, 2005. *Cadernos do CNLF*. Rio de Janeiro: Círculo Fluminense de Estudos

Filológicos e Linguísticos, 2005. v. IX.

GUIA DO ALUNO (Espanhol – 2011). Disponível em: <<https://ead.ufsc.br/espanhol/files/2011/03/guia-do-aluno-espanholAVEArevisado-REEDI%C3%87%C3%83O.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

MACHADO, Tania Regina Martins. *A avaliação do docente em formação no curso de espanhol a distância da UFSC: uma análise crítica do gênero “atividade obrigatória em EaD”*. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PRETI, Oreste. Autonomia do aprendiz na educação a distância. In: _____. (Org.). *Educação a distância: construindo significados*. Cuiabá: NEAD/ IE- UFMT; Brasília: Plano, 2000.

SHIN, Namin. Beyond interaction: relational construction of transational presence. *Open learning*, v. 17, n. 2, p. 121-137, 2002.

STAHL, Luana R.; ISAIA, Silvia M. A. Articulação entre os conhecimentos específicos e a formação de professores: a licenciatura em discussão (Dossiê). *Políticas educativas*, Porto Alegre, v. 6, n.1, p. 41-55, 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/viewFile/45648/28784>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

SILVA, Nívea R. da. *A atuação do professor de língua portuguesa discursivizada por licenciandos na educação a distância: o embate entre o discurso da tradição e o discurso teórico*. Tese. Florianópolis: PPGL/UFSC, 2012. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PLLG0512-T.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2016.

THOMPSON, John. *Ideology and modern culture: critical social in the Era of mass communication*. Cambridge: Polity Press, 1990.

ZABALA, Antoni. Avaliação. In: *A prática educativa*. Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Tania Regina Martins Machado

Pós-doutorado em Letras: ensino de Línguas e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Doutora em Linguística – Linguística Aplicada Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Letras – Estudos Linguísticos – e Licenciada em Letras Espanhol pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora do curso de Letras - Português/Espanhol da Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS).

Adair Bonini

Pós-doutorado em Linguística pela Universidade de Buenos Aires (UBA). Doutor e mestre em Linguística pela UFSC, e licenciado em Letras - Português pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professor da UFSC, com atuação no Curso de Letras - Português, no Programa de Pós-Graduação em Linguística e no Mestrado Profissional em Letras. Pesquisador do CNPq (processo: 311642/2015-2).

Enviado em 30/01/2018.

Aceito em 28/02/2018.

OCUPAÇÃO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DO CEARÁ: O USO DAS TICS COMO INSTRUMENTO DE EMANCIPAÇÃO E REAFIRMAÇÃO DE IDENTIDADES

OCCUPATION OF CEARÁ'S STATE SCHOOLS: THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES (ICTS) AS AN INSTRUMENT OF EMANCIPATION AND REAFFIRMATION OF IDENTITIES

Germana da Cruz Pereira
Aline Oliveira Viana
UFC

Resumo: Neste trabalho analisamos os discursos de portais de notícias e *fanpages* da rede social Facebook das ocupações dos estudantes secundaristas no estado do Ceará durante a greve dos professores no ano de 2016. Utilizamos como referenciais teóricos os Estudos Críticos do Discurso de Teun A. van Dijk (2015), conceitos de redes sociais na internet de Recuero (2009), de sociedade em rede e identidade de Castells (1998) e de representações sociais proposto por Sá (1998) com base nos postulados de Jodelet e Moscovici. A partir desse estudo, observamos como o uso das TICs auxiliou o movimento estudantil durante as ocupações na redefinição da identidade dos alunos como membros e responsáveis por sua formação, unidade escolar e comunidade.

Palavras-chave: Análise crítica do discurso. Representação Social. Movimento Estudantil.

Abstract: *In this work, we analyze news sites and Facebook fanpages' discourses about the high school students' occupations in the state of Ceará during the teachers' strike of 2016. We use as theoretical referentials the Critical Discourse Analysis of Teun A. van Dijk (2015), Recuero's concepts of social media in the internet (2009), Castells' net society and identity (1998) and social representations proposed by Sá (1998) based on the postulates of Jodelet and Moscovici. From this study, we observe how the use of ICTs helped the student movement during the occupations to redefine the students' identities as members responsible for their formation, school unity and community.*

Key words: *Critical Discourse Analysis. Social Representation. Student Movement.*

1 INTRODUÇÃO

No ano de 2016, insatisfeitos com a gestão da educação do estado do Ceará, os professores da rede pública decidiram, no dia 20 de abril, iniciar uma greve a partir do dia 25 daquele mês a qual foi suspensa em 09 de agosto do mesmo ano. As principais pautas que motivaram a decisão pela greve foram, além de reajuste salarial, reivindicação de melhores condições de ensino e trabalho, aumento da verba para merenda escolar, realização de novos concursos públicos e ampliação da rede de atendimento do ISSEC (Órgão de Assistência à Saúde dos Servidores Públicos do Estado).

Dessa forma, percebemos que as pautas não se centraram apenas em demandas da categoria, mas foram direcionadas para uma perspectiva mais ampla sobre situações que tem impacto direto no ensino e aprendizagem como as condições de infraestrutura e a merenda escolar que motivou os alunos do Centro de Ação Integral à Criança e ao Adolescente a iniciar a ocupação da instituição como forma de apoiar o movimento grevista docente na noite do dia 28 de abril.

As pautas do movimento que teve início com essa ocupação tinham pontos em comum com a greve dos educadores: concursos para reposição do quadro de servidores da educação, aquisição de materiais de ensino, melhorias na estrutura das escolas e mais verba para merenda escolar que foi um dos pontos de maior repercussão.

As dificuldades enfrentadas por professores e alunos da rede pública não são um problema exclusivo do estado do Ceará, tampouco tiveram início nesse ano, uma vez que as greves e manifestações que buscam melhorias no ensino ocorrem com frequência, pois, apesar de conquistas pontuais, a cada ano, o ensino público segue com um perfil de desvalorização do profissional da educação que atua em condições precárias em muitas escolas o que acarreta impacto negativo na aprendizagem dos alunos.

Entretanto, nesse ano, os professores receberam um reforço nas suas reivindicações: o fortalecimento do movimento estudantil secundarista. A organização de estudantes com claro posicionamento político, postura crítica e preocupação social, é vista em diversos países e não é inédita no Brasil. Durante o regime militar brasileiro, o movimento estudantil demonstrou ser uma forma de organização social de teor crítico e emancipatório.

A partir dessas considerações, é possível perceber a relevância do tema em questão cujo objeto de análise continuaremos a delinear adiante. Ressaltamos que a educação, em uma perspectiva crítica, é elemento chave para construção de saberes e constituição do intelecto e de outros elementos da subjetividade humana. Dessa forma, é necessário que, enquanto profissionais da educação, compreendamos os atores e as forças que atuam nas atividades ligadas ao ensino a partir da análise de acontecimentos históricos e dos processos sociais que permeiam a relação aluno x professor na formação de suas identidades. Tais acontecimentos extrapolam o ambiente de sala de aula e escolar e envolvem toda a comunidade, além de agentes políticos como o governo e as entidades representativas.

Para compreender por que o apoio e a articulação dos alunos tiveram como principal estratégia as ocupações, precisamos nos voltar para o movimento estudantil chileno que desde 2006 utiliza a ocupação das instituições de ensino públicas e privadas (estas em menor número) como forma de pressionar o governo por melhores condições de ensino. A estratégia chilena obteve importantes

conquistas e, por isso, sua forma de articulação e organização inspirou estudantes de outros países da América Latina, principalmente, Argentina e Brasil.

Em um contexto nacional, no estado de São Paulo, em 2015, os alunos de escolas públicas deram início a um forte movimento que se valeu da estratégia chilena. O estopim para a ação foi o possível fechamento de 92 unidades de ensino que forçaria 300.000 estudantes a uma transferência. No ano de 2016, o movimento ganhou força e voltou à tona em decorrência de um escândalo de desvio de verbas da merenda escolar. A partir da experiência de São Paulo, alunos de outros estados insatisfeitos com as condições de suas escolas, adotaram a estratégia para se manifestar.

No Ceará, as ocupações tiveram início, como já afirmamos, durante a greve dos professores do estado e persistiu durante alguns dias depois do fim da greve docente. Identificamos nas escolas vários pontos em comum com as estratégias presentes no Chile e em São Paulo.

Uma vez estabelecido o contexto histórico e alguns elementos chaves para compreensão do fenômeno estudado, definimos como objetivo deste trabalho analisar o discurso imagético-verbal das ocupações dos secundaristas do estado do Ceará a partir dos Estudos Críticos do Discurso – ECD – de Teun A. van Dijk (2014) e do conceito de representação social de Jodelet (2001) e Moscovici (1998; 2001), identificando a reafirmação da identidade de alunos integrantes do movimento estudantil durante as ocupações. Já em Recuero (2009) e Castells (1997; 2008) os conceitos de capital social nas redes sociais na internet e de sociedade em rede, respectivamente.

Para melhor compreensão da metodologia adotada, apresentaremos nos parágrafos a seguir detalhamentos sobre as escolhas metodológicas que viabilizaram a realização deste trabalho tais como recorte temporal, *locus* e sujeitos investigados.

Inicialmente, planejamos um recorte de tempo que iria do início das ocupações até a determinação de retorno às aulas. Entretanto, limitar-nos a essa cronologia nos daria uma análise simplista, uma vez que nosso objeto de análise complexificou-se em decorrência do cenário político nacional, além de ser influenciado por causas e desdobramentos que extrapolariam o período de 29 de abril a 9 de agosto de 2016. Dentre alguns fatos, podemos citar a denúncia da Secretária de Educação do Estado do Ceará – SEDUC – que acusou 320 alunos que estavam nas ocupações de cometer crimes contra o patrimônio que ocorreu no fim de agosto e que foi arquivado no início de outubro. Outro fator que justifica a ampliação do recorte de tempo é o fortalecimento do movimento estudantil das instituições de Ensino Superior no estado que iniciou processos de ocupação declaradamente inspirados pelos estudantes secundaristas. Dessa forma, para encorpar nossa análise e para que se mantenha dentro dos preceitos dos Estudos Críticos do Discurso, ampliamos nosso horizonte temporal para a data de 20 de abril até 12 de novembro de 2016.

Desde as ocupações chilenas, as plataformas virtuais têm sido usadas como meio de articulação e divulgação do movimento estudantil. Os alunos do Chile valiam-se do blog da ocupação para manter-se atualizados sobre o andamento do movimento. Com o desenvolvimento tecnológico e o surgimento de *Smartphones* e de outros tipos de portais, as ocupações se muniram de novos meios. Dentre eles, o site de rede social virtual *Facebook* demonstra ser um importante meio de trocas discursivas, imagéticas e verbais, de portais da mídia, do governo e de grupos como os de estudantes e

professores. O portal demonstrou ser importante para o movimento grevista e estudantil, além de permitir interatividade entre estudantes, professores e sociedade em debates sobre o fenômeno. Por conta dessas características, encontramos no *Facebook* a materialidade necessária para a realização da análise proposta neste trabalho.

Para realizar o estudo da formação identitária dos estudantes e compreensão da representação social do estudante do movimento estudantil, não podemos focar apenas na forma de auto-identificação dos alunos, uma vez que a constituição identitária do grupo passa por um processo que recebe influências endógenas e exógenas (CASTELLS, 1998). Isto posto, ressaltamos que antes do início do processo de análise (conforme metodologia proposta por Sá, 1998) monitoramos as postagens dos principais jornais do estado no *Facebook*, além de *fanpages* e alguns perfis de alunos e professores a partir do que percebemos a atuação de três grandes agentes: a mídia, os alunos (individualmente e através de *fanpages* das ocupações e de agremiações) e perfis dos leitores das páginas dos jornais que engloba uma grande diversidade de pensamentos e opiniões. Dessa forma, optamos por centrar a análise nas páginas dos portais de jornais onde encontramos tanto o discurso midiático como o dos leitores e nas páginas das ocupações das escolas no *Facebook*.

Logo, optamos por monitorar, no período de tempo já explicitado, as três principais *fanpages* de portais de notícias do estado (Diário do Nordeste, Tribuna do Ceará e Jornal O Povo), analisando o texto das chamadas das publicações sobre as ocupações, os títulos das matérias e os comentários que seguem cada uma. Além delas, monitoramos também as páginas das ocupações das escolas com maior notoriedade (número de curtidas e frequência de publicações): Ocupa CAIC, Ocupa Adauto, OCUPA – Castelo Branco – 2016 e Ocupa Liceu do Ceará. A partir desse acompanhamento, selecionamos imagens de fotos publicadas, além de capturas de tela (*prints*) que servirão de base para análise e demonstração dos resultados obtidos com a pesquisa.

Para melhor organização deste trabalho, apresentaremos os conceitos norteadores de nossa pesquisa, além daqueles que serão abordados durante a análise. Posteriormente, apresentaremos a análise do material levantado, dividindo-a entre as publicações midiáticas e comentário dos leitores e as publicações das ocupações. É preciso ressaltar que essa divisão foi feita para fins de organização da apresentação da pesquisa, pois, durante a análise os discursos dos agentes enunciativos se misturam nos debates que sucedem durante os comentários.

2 IDENTIDADE E REPRESENTAÇÃO SOCIAL NAS REDES SOCIAIS

Para compreendermos a influência do fenômeno do movimento estudantil na identidade dos estudantes, utilizamos o conceito de representações sociais de Jodelet (2001) e Moscovici (1998; 2001).

Inicialmente, de acordo com Sá (1998), o conceito de representação social de Moscovici tinha como objetivo aplicar-se ao fenômeno ora estudado pelo teórico, entretanto, o próprio Moscovici endossa a possibilidade de utilização do conceito em outros campos de estudo como sinônimo de representações coletivas. Este conceito que adotamos para a análise extrapola a área de pesquisa em Psicologia, em que foi inicialmente cunhado, e se torna ferramenta de análise de áreas da filosofia,

antropologia, história e linguística (SÁ, 1998).

Sá (1998) ressalta também alguns aspectos a serem analisados ainda na delimitação do objeto de pesquisa. Um deles é identificar no fenômeno em estudo, os sujeitos e objetos dessa análise, aplicando a técnica que considerarmos mais adequada para a realização do estudo. De acordo com sua proposição teórica, “o sujeito social (sujeito) é sempre sujeito de alguma coisa (objeto)”. Assim, não podemos falar em representação social sem especificar a que conjunto social esse sujeito pertence. Castells (1998) chama esse sujeito social de sujeito coletivo que é constituído a partir de uma identidade individual primária que se estabelece a partir da formação da busca do indivíduo por características comunitárias de sentido que se estabelecerão ao longo do tempo e do espaço. Podemos citar, ainda, Recuero (2009) que traz o sujeito como parte integrante de uma rede social que tem como elementos básicos os atores (pessoas, instituições ou grupos) e suas conexões (interações ou laços sociais).

Para melhor determinação metodológica, Sá (1998) propõe, então, três passos para delimitação do objeto de pesquisa. O autor chama esse processo de simplificação do fenômeno, uma vez que são aproximações da realidade que, embora realizadas com critério, não constituem verdades prontas. Desse modo, conforme o termo usado por Moscovici os pesquisadores identificarão no fenômeno universos consensuais de pensamento.

A construção do objeto de pesquisa pode ser vista como um processo decisório, pelo qual transformamos conceitualmente um fenômeno do universo consensual em um problema do universo reificado e, em seguida, selecionamos os recursos teóricos e metodológicos a serem usados para a solução do problema (SÁ, 1998, p. 26).

Portanto, o primeiro passo para chegarmos à simplificação consiste em decidir como anunciar o objeto de representação, evitando confundi-lo com outros possíveis objetos próximos a ele (SÁ, 1998).

Nesse ponto, foi mister centrar a pesquisa no fenômeno da ocupação, adotando como objeto os discursos constitutivos da identidade dos estudantes do movimento estudantil secundarista do Ceará no interstício escolhido. Em decorrência disso, descartamos, para efeitos de análise, as postagens jornalísticas que tratavam apenas da greve dos professores ou falam de ocupações sem mencionar o estado do Ceará.

Posteriormente, ainda seguindo a proposição de Sá (1998), decidimos os sujeitos pesquisados. Como dito no tópico anterior, apesar de o estudo ter como foco o movimento estudantil, precisamos, para compreender a formação de sua representação social, voltar-nos para outros dois grupos: a mídia e os leitores. Afinal, como ressalta Sá (1998), encontraremos nas “manifestações discursivas e comportamentos” o conteúdo investigado e a estrutura da representação.

Por fim, deve ser determinado o contexto sócio-cultural que engloba as “práticas específicas, redes de interação, instituições implicadas e comunicação em massa acessível, etc.” (SÁ, 1998). Nessa etapa, podemos situar a pesquisa dentro do recorte histórico das ocupações dos estudantes secundaristas do estado do Ceará, cujo movimento teve forte atuação na plataforma virtual *Facebook*.

Jodelet (1984 *apud* SÁ, 1998) ressalta que existem pelo menos seis diferentes perspectivas

de estudo em representações sociais as quais identificamos durante a análise do material e que são fundamentais para o *corpus* deste trabalho, a saber:

A primeira trata de uma perspectiva cognitiva na qual o sujeito constrói sua representação a partir de uma dimensão de contexto (ocupação das escolas) e de pertencimento (estudante ativo e parte do movimento estudantil). Para Recuero (2009), o sentimento de pertencimento como decorrente do elemento relacional da interação. Nessa perspectiva Castells (1998) traz uma importante contribuição ao dividir as identidades coletivas em três modelos principais. A primeira é a identidade legitimadora que é introduzida pelas instituições dominantes como forma de entender e racionalizar a dominação frente a outros atores sociais. A segunda trata de uma identidade de resistência que decorre dos atores que estão em condições de dominação e se organizam como forma de resistência que conduz à formação de comunidades. Já a terceira é a identidade projeto que, dentro de uma perspectiva de construção cultural da qual dispõem, constroem sua identidade ou redefinem sua posição na sociedade.

A partir do segundo e do terceiro tipo de identidade propostos por Castells (1998), chegamos à segunda perspectiva de Jodelet (1984 *apud* SÁ, 1998) segundo a qual o sujeito é considerado “produtor de sentido, exprime na representação o significado que dá à sua experiência no mundo social”. A identificação dessa perspectiva ficará clara em algumas imagens que analisaremos adiante e que demonstram a reafirmação da identidade dos estudantes dentro da experiência vivenciada no fenômeno em estudo através de palavras de ordem nas postagens e símbolos expostos nos cartazes das ocupações.

A terceira perspectiva é fundamental para o instrumento metodológico que adotamos, pois reafirma a representação como forma de discurso cujas características decorrem da prática discursiva dos sujeitos situados.

Por sua vez, a quarta ressalta a prática social desses sujeitos como reflexo das “normas institucionais que decorrem de sua posição ideológica ou do lugar que ocupa”. (JODELET, 1984 *apud* SÁ, 1998).

A quinta perspectiva trata da determinação das representações a partir da troca entre grupos, uma vez que é através do desenvolvimento dessas interações que os membros se identificam com o grupo e criam representações de outros grupos.

Por fim, a sexta perspectiva de estudo em representações sociais identificada pela autora trata do âmbito mais social da representação, uma vez que, a partir dela, o pensamento do sujeito, parte de um grupo, terá suas atividades pautadas pelas determinações sociais da representação.

Essas duas últimas perspectivas ficaram evidentes em nossa análise na qual observamos que a maioria dos usuários da rede que comentaram nas publicações demonstraram situar-se em opostos: de um lado, apoiadores do movimento (geralmente estudantes e professores), do outro, pessoas que demonstravam posicionamento político conservador ou de ultra-libertarianismo que rechaçavam o caráter de serviço público da educação brasileira. Tal constatação pode ser analisada através da afirmação de Recuero (2009) que situa o conflito como inerente à interação, como reflexo comunicativo do indivíduo com seus pares na constituição de uma reflexão social e formação de capital social. Assim, esses conflitos podem fortalecer as estruturas de um sistema, aumentando a união através de uma

polarização ou antagonismo com outros grupos.

Tendo em vista que a troca discursiva e identificação da representação social estudada está na plataforma de rede social virtual *Facebook* é preciso que conheçamos alguns conceitos de rede social antes de prosseguir com a análise.

Optamos pela abordagem de Recuero (2009), pois a autora considera que as interações sociais mediadas por computador são capazes de gerar fluxos de informações e trocas sociais que impactam nas estruturas sociais. Podemos exemplificar a afirmação da autora com o desenrolar do processo de ocupações chileno que, graças a difusão permitida pela tecnologia, teve influência nas ocupações brasileiras e forneceu instrumentos de articulação dos movimentos sociais através da comunicação mediada pelo computador, como *Facebook* e aplicações de bate-papo.

De acordo com Recuero (2009), as redes digitais de comunicação (internet) causaram grande impacto nas relações sociais contemporâneas: as formas de organização, de identidade e de mobilização social estão mudando com o advento da Comunicação Mediada pelo Computador. Entretanto, ressalta a autora, as peculiaridades desse tipo de sociabilidade devem ser investigadas não só pelo estudo da tecnologia, mas levando em conta os fatores que estão em jogo. A autora afirma, portanto, que para entender um fenômeno é necessário observar suas partes em interação e não só suas partes individualmente. Como pontua Recuero (2009, p.54):

O capital social, como vimos, pode assim auxiliar na compreensão dos laços sociais e do tipo de rede social formada através das ferramentas sociais observadas na Internet. É preciso, assim, estudar não apenas a existência das conexões entre atores nas redes sociais mediadas pelo computador, mas, igualmente, estudar o conteúdo dessas conexões, através do estudo de suas interações e conversações.

Dessa forma, analisar o discurso dos nossos sujeitos no *Facebook* justifica-se não só por ser instrumento de divulgação de notícias e de interação, mas, sobretudo, um desdobramento moderno das formas de organização da sociedade em comunidades. Afinal, “as tecnologias das quais dispomos, as de comunicação digital inclusive, são produtos de nossas próprias intenções e propósitos.” (RECUERO, 2009).

3 ESTUDOS CRÍTICOS DO DISCURSO E ANÁLISE DO DISCURSO IMAGÉTICO-VERBAL

Nosso objeto de estudo apresenta nível de complexidade e nuances que são de interesse de diversas áreas do saber, como a história, sociologia e pedagogia. Entretanto, nossa ferramenta de análise a partir dos Estudos Críticos do Discurso situa a pesquisa realizada dentro da Linguística Aplicada, embora resguarde a característica de ferramenta de uso multidisciplinar.

A linha teórica que adotamos segue o conceito de ECD de Teun A. van Dijk (2015) que os define como um movimento interessado em analisar a reprodução discursiva do abuso de poder. Tal conceito permite ao analista debruçar-se sobre diversos materiais no processo investigativo, podendo ir desde a fala à cor em uma imagem, de uma manchete jornalística ao ângulo de uma câmera.

Desse modo, utilizamos essa ferramenta de análise como instrumento para investigar a materialidade das publicações midiáticas e a interação entre atores sociais nos comentários dessas publicações. Na análise das matérias, observamos não só o texto escrito como a linguagem visual presente na escolha de imagens para a publicação. Além disso, faz-se necessário observar o uso dos mecanismos de interação da rede como o de compartilhamento, curtidos, comentários e respostas, além das reações através de *emoticons*.

Diante disso, o estudo imagético se faz importante uma vez que nos cartazes das ocupações, na composição das imagens de perfis e nas imagens de capa a análise imagética é crucial uma vez que identificamos nelas elementos que compõe a significação do texto em análise. Para Joly (1996), o analista deve analisar os significantes plásticos (como composição cores e enquadramento) e icônicos como as simbologias adotadas pelos ocupantes. A autora destaca que o estudo de palavra e imagem não pode ser dissociado, pois elas se complementam e precisam uma da outra para funcionar.

Com essas escolhas metodológicas, utilizaremos os ECD para a compreensão das relações entre estrutura social e estrutura discursiva. (VAN DIJK, 2015). Recuero (2009) traz para o debate o importante conceito de capital social é um que dentro da visão marxista é permeado por elementos como poder e conflito como um indicativo de conexão entre os pares de indivíduos nas redes sociais.

Assim, embora devemos nos ater à materialidade, em nossa análise, faremos um movimento consta de identificação das forças sociais atuantes no processo de formação da representação social dos estudantes, partindo para o contexto sócio-histórico e voltando, novamente para o texto.

4 O DISCURSO MIDIÁTICO E A RECEPÇÃO DOS LEITORES

Para a análise do discurso midiático, acompanhamos as publicações dos *fanpages* do Jornal O Povo, do Diário do Nordeste e da Tribuna do Ceará durante o período da ocupação e fizemos pesquisas das publicações desses portais no período de 20 de abril até 12 de novembro de 2016 a fim de identificar matérias que atendessem ao recorte da pesquisa.

No portal do Jornal O Povo encontramos 17 publicações que atendem ao requisito, as quais tiveram grande quantidade de interação entre comentários, compartilhamentos e *likes*. O referido portal deteve-se em noticiar fatos relacionados às ocupações, associando-as em algumas manchetes com a greve dos professores. Em alguns momentos, publicou reportagens cujo foco era a contagem de tempo da greve, ressaltando para o leitor que permanecia o impasse entre o Governo e os grevistas.

Na maioria das publicações do portal do Jornal O Povo, percebemos nos comentários a polarização de debates sendo equilibradas as quantidades de leitores que discordavam e concordavam. Tal tendência foi percebida, também, nos outros dois portais. Podemos citar como exceção à tendência a reportagem de título “Estudantes denunciam agressões policiais em escolas ocupadas”¹ cujos comentários demonstraram clamor social pelas agressões sofridas e foram, em sua maioria, solidários aos alunos.

É importante ressaltar que o Jornal O Povo foi o único em que encontramos a publicação

¹ Disponível em: <<https://www.facebook.com/OPOVOOnline/posts/1112481968789127>>.

sobre essa denúncia e sobre o arquivamento do processo ora aberto pela SEDUC que incriminava 320 alunos que estavam presentes nas ocupações². Na seleção de imagens que acompanhavam as postagens, percebemos o uso de imagens das ocupações em plano aberto, destacando cartazes e faixas do movimento com conteúdo de reafirmação das ocupações como “Ocupa Tudo!”.

Por sua vez, a *fanpage* do Jornal Diário do Nordeste – DN – apresentou 16 postagens sobre o assunto, sendo que destas, somente uma continha nos títulos a palavra secundarista. Além disso, o portal apresentou mais matérias sobre as ocupações durante o início e após o término que os demais, destacando em suas chamadas os prejuízos para os alunos que deveriam repor aulas durante as férias e finais de semana para adequar o calendário em contraponto ao portal do Tribuna do Ceará³ que fez uma matéria que destacava que os alunos continuavam se preparando para o Exame Nacional do Ensino Médio apesar das ocupações.

Assim como o portal do O Povo, o DN limitou-se a noticiar as ocupações e a realizar a contagem de tempo da paralisação das atividades de ensino do estado. Entretanto, em muitas de suas matérias os títulos das notícias e as imagens escolhidas chamavam atenção para a ineficiência do governo do estado nas negociações. Nessas matérias, a tendência dos comentários se direcionava para ataques ao governo do estado, insinuando o desvio de verba e outros crimes atrelados à corrupção.

Já o Tribuna do Ceará, apesar de ter apresentado apenas nove postagens que atenderam ao perfil da pesquisa, número inferior aos demais, percebemos nessas matérias um teor de reafirmação do movimento, mostrando nos títulos e conteúdos um reconhecimento do movimento estudantil e das estratégias de ocupação. Apesar disso, a tendência de polarização nos comentários se manteve. Destacamos, ainda, que a Tribuna foi a única a realizar uma reportagem do tipo documentário, publicada junto com um vídeo, na qual uma repórter do jornal passou um dia nas ocupações demonstrando as atividades e a forma de organização e também sobre a visita do cantor paulista Criolo na ocupação da escola Adauto Bezerra.⁴

A fim de exemplificar as tendências encontradas nos comentários, escolhemos um assunto que foi noticiado nos três portais para demonstrar a tendência de polarização dos debates ensejados pelas notícias. O fato escolhido foi a notícia de que 320 alunos foram indiciados pelo cometimento de crimes contra o patrimônio.

É necessário atentar para os elementos que compõem a interatividade de leitores e portais. No *Facebook*, os comentários das publicações podem ser visualizados em ordem cronológica de postagem ou por nível de importância, assim, os comentários com maior quantidade de respostas e curtidas ficam em evidência para os leitores. Outro ponto importante é a interação através do *feedback* mecânico em relação à publicação: o usuário tem a opção de expressar as reações de “Curtir, Amei, Haha, Uau, Triste e Grr”. Essas reações utilizam figuras de linguagem como onomatopeias (Haha e Grr), interjeição (Uau) e léxicos com valor semântico gradativo (curti, amei, triste) para expressar as sensações

² Disponível em: <<https://www.facebook.com/OPOVOOnline/posts/1168804776490179>>.

³ Disponível em: <<https://www.facebook.com/tribunadoceara/posts/1015173875243474>>. Acesso em: 27 maio 2017.

⁴ Disponíveis em: <<https://www.facebook.com/tribunadoceara/videos/1024429240984604>> e <<https://www.facebook.com/tribunadoceara/posts/1027459240681604>>. Acesso em: 27 maio 2017.

oriundas da reação do leitor. Além disso, ao divulgar o link das matérias, o portal realiza comentários sobre o assunto.

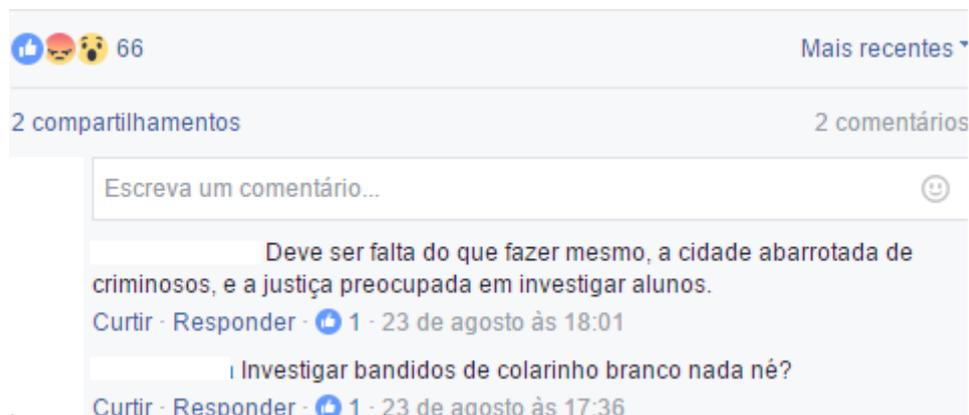
Ao observarmos essas características, notamos que na Figura 1, prepondera a curtida que geralmente denota uma simples apreciação da leitura ou uma maneira de informar que o conteúdo foi visto. A postagem teve um grande número de interações de compartilhamento, curtidas e comentários. Dentre as reações do leitor, tornou-se evidente o repúdio à notícia com a expressão de raiva, seguido pelo “amei” que demonstra a ânsia dos leitores pela criminalização dos estudantes. Juntamente com a postagem, o administrador do portal publicou o seguinte comentário: “Processo instaurado atende a uma denúncia criminal da Secretaria da Educação do Ceará. Defensor público vê a ação como uma “retaliação” e “intimidação” aos alunos. #opovo”. Vemos, na chamada, um exemplo do antagonismo presente nas opiniões dos leitores nas publicações analisadas que foi observado, também, nos comentários desta.

Figura 1 – Comentários sobra a notícia: “Mais de 300 estudantes em investigação da Polícia Civil sobre as ocupações”



Fonte: Portal Jornal O Povo no *Facebook*, publicação do dia 23 de agosto de 2016. Disponível em <<https://www.facebook.com/OPOVOOnline/posts/1131334993570491>>. Acesso: 27 maio 2017.

Figura 2 – Comentários sobre a notícia “Estudantes da Rede Estadual são investigados após ocupações”



Fonte: Portal Tribuna do Ceará no Facebook, publicação do dia 23 de agosto de 2016. Disponível em <<https://www.facebook.com/tribunadoceara/posts/1087796374647890>>.

De acordo com van Dijk (2015), as condições e consequências sociais da escrita e da fala, são compatíveis com interesses de grupos sociais que são o foco das pesquisas em ECD. Assim, percebemos que nesse processo de embates nos comentários, as falas dos leitores trazem à tona discursos que os situam entre grupos de ideias conservadoras e grupos de apoio à mobilização cujos integrantes, em sua maioria, identificavam-se como professores e alunos, o que evidencia a polarização nesses discursos.

Já na figura 2, cuja chamada foi “Mais de 300 estudantes estão sendo investigados por dano ao patrimônio público”, tivemos poucas interações nas quais preponderaram a reação de curtir, raiva e espanto. Nos comentários, também não vimos uma tendência de culpabilização dos estudantes. Salientamos que o portal da Tribuna foi o que mais destacou o movimento estudantil, atrelando-o a uma mobilização de cunho político e organizado.

Salientamos, aqui, também, a constatação que tivemos no levantamento do teor das publicações e comentários que acompanhavam as publicações do DN que centravam suas manchetes entre a oposição do governo e os grevistas e deixaram as ocupações em segundo plano, tratando-as como um evento sem força de construção de capital social.

Portanto, analisamos a escolha editorial do DN a partir da Charaudeau (2007) que afirma que o acontecimento não é noticiado em forma bruta pelo jornalismo. Toda a escolha de assuntos, léxico e imagens passa por uma série de escolhas editoriais antes de chegar ao receptor o qual, por sua vez, concluirá o processo de construção de sentido à notícia. A cobertura de um mesmo movimento ganhou enfoques diferentes de acordo com o portal que noticiava e o direcionamento dado pela matéria também direcionava os leitores. Dessa forma, podemos entender o processo de reações às chamadas e da forte tendência de polarização.

Van Dijk (2015) afirma que as elites simbólicas detêm o controle do discurso e o controle do contexto e a partir disso realizam o controle da mente do público. Recuero (2009) fala das autoridades de notícias dentro das redes sociais as quais detêm, dentro do ambiente virtual, um valor que lhes dá poder de influência que afeta as interações e de influenciar na reputação dos demais atores sociais,

como podemos notar na construção discursiva da mídia na identidade do movimento estudantil.

Os diálogos que sucedem entre os antagonistas nos debates que observamos não tem um teor construtivo e argumentativo, uma vez que, a cada comentário do mesmo leitor, ainda que em resposta a diferentes afirmações, evidenciam-se diversas formas de expressar o mesmo conteúdo, como uma tentativa de convencimento e a busca pela aprovação que almeja em forma de curtidas e respostas favoráveis.

Dessa maneira, percebemos que a mídia pode influenciar a opinião pública através da escolha léxica e do tipo de notícia que seleciona postar. Esses, quando se tratavam de alunos e professores buscavam defender os estudantes, entretanto, raríssimos casos de leitores não vinculados aos movimentos grevistas e estudantis demonstravam forte oposição. Em muitas oportunidades, os leitores contrários, ao serem respondidos, persistiam na defesa de suas ideias, argumentando que o movimento não era legítimo. Ficou claro, também, em várias oportunidades que não se identificavam como alunos e professores desconheciam a ocupação como estratégia de reivindicação. Muitos comentários mandavam os alunos irem às ruas protestar ou falavam dos prejuízos gerados para os demais estudantes que estavam sem aula, demonstrando uma análise imediatista (uma vez que os alunos buscavam pressionar o governo por melhorias de longo prazo) e ainda desconhecimento das estratégias de ocupação que incluíam em sua agenda aulas, oficinas e debates.

5 A REVOLTA DAS CANETAS

Neste tópico, analisaremos de que forma os estudantes do movimento estudantil constroem sua identidade a partir dos perfis das páginas: Ocupa CAIC, Ocupa Adauto, OCUPA – Castelo Branco – 2016 e Ocupa Liceu do Ceará. Nesta análise, consideramos a foto de perfil, fotos de capas, publicações da linha do tempo, incluindo textos, fotografias, vídeos, eventos e compartilhamentos de publicações de outras páginas.

Percebemos que nas fotos de capa figuraram imagens das ocupações de cada escola, em plano aberto, nas quais havia faixas e cartazes com palavras de ordem, nas fotos de perfis, encontramos uma imagem com texto com o nome da escola ou brasão (no caso da ocupação do Colégio Castelo Branco). O nome dos perfis é precedido pelo termo “OCUPA” seguido pelo nome ou sigla da escola.

Ao longo do período de ocupações, o número de escolas ocupadas alcançou a quantidade de 62 instituições educacionais da capital e do interior. Como falamos na introdução, a influência das ocupações foi evidente. Algumas das escolas, nos eventos promovidos, exibiram filmes sobre a ocupação chilena, pois como salienta Recuero (2009), as tecnologias influenciam diretamente, também, nos movimentos sociais.

Foram realizadas diversas ações como forma de fortalecimento e divulgação do movimento, como “twittaços” e “cadeiraços” (utilizando a nomenclatura dos eventos convocatórios). Ambas as estratégias tinham como intenção chamar atenção e ocupar massivamente um espaço, no caso do “twittaço” o espaço virtual da rede social Twitter, enquanto os “cadeiraços” tinham como objetivo bloquear a avenida mais próxima da escola.

Percebemos ainda ao analisar as imagens, pontos comuns com registros das ocupações chilenas, como as cadeiras que bloqueavam portas e passagens. As páginas também divulgavam programações de aulas, oficinas e outros eventos que ocorriam nas escolas. Nos comentários e no texto dessas publicações, percebemos que os alunos manifestavam o anseio por novas formas de ensino, que integrassem a comunidade e fugissem dos métodos tradicionais, inclusive com a abordagem de temas diferenciados como mecânica de bicicletas e jardinagem. Além desses eventos, os alunos também compartilham diversas ações como limpeza da escola, reformas, pinturas e decoração.

Como ampliamos o tempo da análise, percebemos que as páginas seguem ativas, compartilhando estratégias de ocupações e promovendo ações nas escolas mesmo não estando ocupadas. Por exemplo, a página do OCUPA – Castelo Branco – 2016 que relatou, junto com fotografias, o levantamento de lâmpadas quebradas da escola cuja ocorrência será passada para a direção através de relatórios. Na publicação, a página convoca alunos, ex-alunos e comunidade para participar das ações. O OCUPA – Adauto, segue com publicações de teor semelhante e tem compartilhado eventos em apoio às ocupações da Universidade Federal do Ceará cujos alunos afirmam que ter como base e inspiração o movimento estudantil secundarista. Essa interação entre o movimento estudantil de nível médio e superior sinaliza um fortalecimento do movimento.

Figura 4 – Foto da Ocupação da Escola João Matos



Fonte: Portal Brasil de Fato. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2016/08/25/bolacha-suco-e-cadeia-a-repressao-dos-secundaristas-do-ceara/>>. Acesso em:

Figura 5 – Captura de Tela Publicação OCUPA Aداuto



Fonte: Página Ocupa Aداuto. Disponível em: <<https://www.facebook.com/OcupaAداuto/posts/1605336836462293:0>>. Acesso em:

Durante o período de análise, vimos poucas publicações com comentários e reações negativas. O público das páginas, em sua maioria, era composto por alunos, professores, pais e apoiadores. Entretanto, talvez por ser uma das escolas que estava em maior evidência nas redes sociais e mais próxima de centros comerciais e urbanos, a ocupação da Escola Aداuto Bezerra sofreu diversos ataques de pessoas contrárias ao movimento.

Na publicação que vemos na Figura 5, a página se encarrega de selecionar e responder alguns desses comentários. Percebemos nessa imagem um momento de redefinição da identidade dos estudantes, com a atuação de sujeitos definidores de sua representação social. Enquanto os comentários os taxam de “vagabundos” e usam o termo “radicais politizados” como ofensa, a página dos alunos refuta esses comentários, ressaltando as motivações e legitimidade do movimento. Nos comentários dessa publicação, há uma aluna que comenta, ratificando o posicionamento da página “Radicais politizados – SIM”. Isso demonstra como os alunos se autodefinem, tendo no termo uma visão de aspecto crítico e de força, enquanto para outros grupos o termo tem um teor de baderna ou marginalidade. Ao nos voltarmos para as perspectivas propostas por Jodelet, vemos que os leitores não ligados às ocupações integram um grupo dividido que não reconhecem a autonomia o posicionamento político dos estudantes como legítimo.

Ainda nos comentários que seguiram nessa publicação, da mesma forma que observado na análise do discurso midiático, aconteceu um embate entre contrários e apoiadores. Os comentários

contrários juntaram-se na tentativa de deslegitimação das falas dos estudantes, enquanto diversos alunos, também, agruparam-se, discursivamente, para rebater os comentários. Como afirma Recuero (2009), as redes sociais apresentam um suporte mútuo que decorre de interesses homogêneos dos participantes o que pode aumentar a sensação de empatia, compreensão e suporte. Assim, grupos coesos que compartilham o mesmo interesse, demonstram a característica de comunidade das *pages*.

6 CONCLUSÃO

Buscamos, neste trabalho, considerar as relações sociais em jogo nas trocas discursivas, atendo para as particularidades da plataforma do *Facebook*, lembrando, sempre, que aqueles sujeitos integram uma comunidade real e integram diversos grupos, entretanto, que se manifestam dentro de uma lógica de pertencimento. Para Recuero (2009), o capital social se forma através da interação dos indivíduos que investem tempo para os diálogos e discussões nas redes. Com essa prática, a repetição tende a fortalecer os laços existentes entre os membros dos grupos.

Observamos, ainda, que essa formação crítica propicia aos alunos uma tomada de posição problematizadora e que o uso do ambiente virtual para fortalecer o movimento estudantil contribuiu para a reafirmação de suas identidades como membros e responsáveis por sua formação, unidade escolar e comunidade.

Dentro da perspectiva de Castells (1998) podemos situar os alunos em um grupo identitário de resistência a caminho de um grupo de identidade projeto, uma vez que, apesar da auto-identificação dos estudantes do movimento estudantil, outros grupos sociais atuam como força contrária para o reconhecimento da representação social dos estudantes dentro de uma perspectiva crítica e engajada, situando-os como criminosos ou vadios.

Ficou evidente, também, o desconhecimento da legitimidade da ocupação como instrumento de manifestação popular, apesar de ser uma estratégia de visibilidade na América Latina e ligada a outros acontecimentos históricos nacionais. Diante desse cenário, enquanto pesquisadores ligados à educação, é essencial que continuemos a acompanhar os processos de construção, reafirmação e ressignificação das representações sociais, bem como o delinear das identidades de grupo que se constituem não mais apenas na realidade aparente, mas que tem nuances ubíquas proporcionadas pelas plataformas virtuais de interação social. Não se pode perder de vista que as vivências no ambiente virtual têm forte impacto na forma como o aluno se posiciona em sala de aula, na expectativa que ele tem em relação ao ensino e na maneira como se relaciona com a comunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTELLS, M. *El Poder de la Identidad*. Madrid: Alianza Editorial, 1998.

CHARAUDEAU, P. *Discurso das Mídias*. São Paulo: Contexto, 2007.

JOLY, M. *Introdução à análise da imagem*. Campinas: Papirus, 2008.

RECUERO, R *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SÁ; C. P. de. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

VAN DIJK, T. A. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2015.

Germana da Cruz Pereira

Docente do setor de Língua Espanhola e Prática de Ensino da Universidade Federal do Ceará, com doutorado em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará e mestrado em Teoria da Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, desenvolve pesquisas em Intersemiose e Estudos Críticos do Discurso. Iniciou sua trajetória acadêmica cursando Licenciatura em Letras com habilitação Português/Espanhol pela Universidade Estadual do Ceará (2005), onde foi bolsista do Núcleo de Línguas Estrangeiras. Tem experiência na área de Letras e interesse por pesquisas relacionadas a: Discurso das mídias, Tradução Intersemiótica e Formação de Educadores.

Aline de Oliveira Viana

Possui graduação em Gestão da Qualidade pela Universidade Federal do Ceará (2015). Atualmente é Assistente em Administração da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Ceará e estudante de graduação em Letras, além de membro do Grupo de Pesquisas em Narrativas Multimídia.

Enviado em 01/03/2018

Aceito em 02/04/2018.

O APLICATIVO “A CAÇA AO TIGRE-DE-BEN-GALA E A OUTROS ANIMAIS EM EXTINÇÃO” E O TRABALHO COM RECURSOS DIGITAIS NOS ANOS INICIAIS

Maria Sílvia Cintra Martins
UFSCar/CNPq

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, que teve versão preliminar publicada em Martins (2017), pretendo me voltar aos temas da formação do leitor no mundo digital, assim como dos letramentos literário, digital e cultural na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

O capítulo abrangerá, em parte, reflexão crítica e teórica a respeito da temática da exploração pedagógica do mundo digital; em parte, de forma que se possa visualizar a articulação necessária entre teoria e prática, comportará relato da experiência em torno da construção de um aplicativo para utilização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sendo assim, dois itens iniciais apresentarão suporte teórico de base histórico-crítica para se pensar no papel da tecnologia como mediadora e subjetificadora nas práticas sociais, enquanto os demais comportarão relatos de experiência entremeados de passagens de reflexão crítica.

O título do trabalho remete a minha produção mais recente de caráter didático e instrucional, a qual, à sua maneira, representa, neste momento, o resultado de uma experiência de pesquisa de base teórica e prática de quatro anos em torno das tecnologias digitais. Veremos, de toda forma, o quanto estas tampouco surgiram por si próprias, mas são resultado de um processo histórico atravessado pela humanidade sempre em busca de novas tecnologias para intermediar suas relações e comunicações, assim como para traduzir, cada uma com seus recursos próprios, algo que já se presentificava em outra linguagem.

Como bem sabemos, já na década de sessenta, Marshall Mc Luhan (1969) cunhou termos como “aldeia global”, em referência à influência dos meios de comunicação, e alertou para a necessi-

dade de instituições escolares considerarem, em seu cotidiano, os meios de comunicação disponíveis na sociedade vigente. Antes dele, Walter Ong e Eric Havelock, também pesquisadores da Escola de Toronto, haviam desenvolvido uma concepção que enfatizava o impacto da tecnologia nas sociedades industriais, a partir da própria escrita, vista como tecnologia, fato que gerou polêmicas em torno do assim chamado *“literacy divide”*, por parte de pensadores que se alinham ao modelo ideológico de letramento (Street, 1993), e que não aceitariam uma ênfase tão excessiva no fator tecnológico, em detrimento da atenção a questões sócio-econômico-culturais.

2 A ESCRITA COMO TECNOLOGIA ¹

Para iniciarmos a discussão e reflexão em torno das TICs, Tecnologias de Informação e Comunicação, considero fundamental, a fim de evitar equívocos, assim como uma visão, seja excessivamente eufórica, seja disfórica, passarmos por breve revisão das considerações da escrita como tecnologia, de tal forma a podermos vislumbrar com clareza certos aspectos da contemporaneidade que já se encontravam presentes anteriormente, assim como aspectos de fato inovadores e promissores inerentes às novas tecnologias. Georges Jean, em seu livro *“A escrita - memória dos homens”*, refere-se à escrita nos seguintes termos:

Existem, há dezenas de milhares de anos, inúmeros meios de transmitir mensagens através de desenhos, sinais, imagens. Entretanto, a escrita, propriamente dita, só começou a existir a partir do momento em que foi elaborado um conjunto organizado de signos ou símbolos, por meio dos quais seus usuários puderam materializar e fixar claramente tudo o que pensavam, sentiam ou sabiam expressar. Tal sistema não surge da noite para o dia. A história da escrita é longa, lenta e complexa. História que se confunde, se entrelaça, com a história do próprio homem, um romance apaixonante do qual nos faltam, ainda hoje, algumas páginas (JEAN, 2002, p. 12).

A obra de Georges Jean insere-se num conjunto de estudos que têm em comum o crescente interesse com relação à linguagem escrita, dentro de uma tendência multidisciplinar que passou a atrair, entre outros, filósofos, psicólogos, linguistas, antropólogos e sociólogos. Podemos citar os nomes de Marshall McLuhan e de Jacques Derrida, como alguns dos precursores dessa tendência dos estudos voltados à escrita a partir da segunda metade do século XX. McLuhan, com suas fórmulas clássicas que nos disseram que *“o meio é a mensagem”* e definiram *“os meios de comunicação como extensões do homem”* (MCLUHAN, 1971), chamou a atenção de quem trabalhava, na época, na área das comunicações e da mídia em geral. Jacques Derrida (1976), por sua vez, ao se opor à tendência que até então prevalecia nos estudos linguísticos e que privilegiava a linguagem oral e não a escrita como foco de pesquisa, acabou atraindo a atenção preferencial de estudiosos nas áreas das Literaturas e da Teoria Literária.

Paralelamente, a questão inerente à aquisição da linguagem escrita continuou, como sabemos, sendo alvo de interesse de inúmeras pesquisas na área dos estudos em Educação e, neste caso, temos, como principais desdobramentos, por um lado, a linha que remonta a Luria e à Escola de Vigotski;

¹ Alguns aspectos presentes neste item aparecem delineados em Martins (2004; 2012).

por outro, o enfoque derivado do construtivismo piagetiano e difundido por Emília Ferreiro em toda a América Latina.

É certo que, tanto Piaget quanto Vigotski ou Luria, já apontavam, em sua época, para a existência de uma visada dupla que, por um lado, aponta para a filogênese, ou seja, para o desenvolvimento histórico da humanidade como um todo; por outro, para a ontogênese, ou seja, para o desenvolvimento do universo cognitivo infantil. Piaget (1959) chamou-nos a atenção para a semelhança nos percursos filogenético e ontogenético no que diz respeito à sua constatação da existência de diferentes estágios de desenvolvimento, percorridos tanto pela raça humana, como pela criança humana, individualmente. Vigotski (1991) explorou, entre outros aspectos, a pré-história da linguagem escrita, em que o desenho e a pictografia conformam um estágio evolutivo primordial, tanto para a raça, quanto para o indivíduo, e Luria (1986, p.29) ajudou-nos a alertar, particularmente, para o fato de que “*a ontogênese nunca repete a filogênese*”, no sentido de que as fases que a humanidade atravessou mantêm íntima relação com o mundo do trabalho, enquanto que o desenvolvimento da psicologia infantil encontra-se na dependência da apropriação de modelos culturais adultos.

Referindo-se à linguagem escrita, David Olson, pesquisador da Escola de Toronto, pondera, em linha semelhante àquela da Escola de Vigotski, em que se defende a primazia da aprendizagem sobre o desenvolvimento:

O ponto de vista que vou desenvolver (...) é que os sistemas de escrita proporcionam os conceitos e as categorias para pensar a estrutura da língua falada, e não o contrário. A consciência da estrutura linguística é produto do sistema da escrita, e não uma pré-condição para seu desenvolvimento (OLSON, 1997, p.84).

Em outras palavras, estamos diante de uma postura epistemológica diferenciada, portadora de certos contrastes com relação à forma mais usual com que costumamos desenvolver nossa reflexão no que se refere à linguagem em suas modalidades oral e escrita:

1. por um lado, é atribuído um valor à escrita que faz com que ela transcenda a simples definição de representação da língua falada - ou seja, a escrita passa a ser vista como uma linguagem com certa autonomia, que não estaria apenas a serviço da língua falada;
2. por outro, aponta-se para a influência da linguagem escrita sobre a falada. Ou seja: além de serem enfocados do ponto de vista dos recursos mnemônicos, o que decorre da função que exercem na escrita propriamente dita, os sistemas de escrita são considerados do ponto de vista da leitura que proporcionam e da influência que exercem sobre a língua falada, uma vez que fornecem modelos para a linguagem e para o pensamento.

Finalizando este item, lembro, entretanto, com vistas a certos aspectos da discussão que empreenderei adiante, por um lado da postulação de Deleuze&Guattari (1995, p. 119), para quem “*a linguagem é feita para isso, para a tradução, não para a comunicação*”; por outro, das ressalvas de Henri Meschonnic (2008) com relação à visão dicotômica que separaria oralidade e escrita, e de sua defesa de uma tripartição, a escrita, o falado e o oral, em que, de toda forma, estaria presente estreita imbricação

entre as modalidades da fala e da escrita, sendo o oral considerado do ponto de vista da subjetivação da linguagem. Aprofundarei estes itens no decorrer das análises.

3 ENTRE OS PRÓS E CONTRAS DAS TECNOLOGIAS: RESOLVENDO IMPASSES

Conforme sabemos, Platão viu a escrita com desconfiança; Rousseau, por sua vez, opôs-se ao excesso de atenção que lhe era dedicado; Saussure atacou a tirania da escrita e defendeu que a língua falada é que deveria ser objeto de estudo da Linguística e não a escrita, considerada simbolismo de segundo grau e vista como obstáculo para o acesso à essência da linguagem humana. De sua parte, o antropólogo Lévi-Strauss contribuiu, em seus *“Tristes Trópicos”*, para a visão negativa da escrita:

Se minha hipótese está correta, a função primária da escrita, como meio de comunicação, é facilitar a escravização de outros seres humanos. O emprego da escrita com fins desinteressados, buscando satisfazer a mente nos campos da ciência ou das artes, é um resultado secundário da sua invenção – e pode muito bem não ser mais do que um meio de reforçar, justificar e dissimular sua função primordial (LÉVI-STRAUSS, apud OLSON, 1997, p. 26).

Diante de toda essa condenação, como seria possível falar da escrita - e das tecnologias de comunicação – como formas mais desenvolvidas de linguagem? Ou mesmo, por que haveríamos, nós, pesquisadores, professores e educadores, de nos empenhar para descobrir caminhos que propiciem sua apropriação: queremos, afinal, a humanização ou a escravização dos seres humanos?

O linguista britânico Brian Street (1993) aponta para a diferenciação entre os modelos autônomo e ideológico de letramento, no sentido das diferentes abordagens utilizadas para a pesquisa e análise das práticas de letramento. Enquanto o modelo autônomo tende a se restringir ao texto escrito em si, ou, no máximo, ao evento de letramento de forma circunstancial, o modelo ideológico (de cunho sócio histórico) leva em consideração fatores ideológicos e hegemônicos que exercem pressão e imprimem modificações sobre o que as pessoas fazem com os textos, como o fazem e por quê. É levada em conta, por exemplo, a forma com que se dá a naturalização de crenças e representações.

Um ponto fundamental a ser levado em consideração com vistas à abordagem própria do modelo ideológico de análise do letramento reside na diferenciação bakhtiniana entre gêneros primários e complexos do discurso (Martins, 2009), desde que também enfocada a partir de um viés sócio histórico. Segundo a teorização construída pelo filósofo russo, os gêneros complexos do discurso, de formação histórica mais recente, assimilariam, em todos os níveis, os demais gêneros que os precederam. Com base nessa diferenciação, podemos dizer, hoje, que o letramento digital em suas diferentes modalidades – como as páginas do Facebook, os ambientes virtuais de aprendizagem, os aplicativos com finalidade educativa, que serão analisados mais adiante – é portador de características que já existiam no letramento não digital, e que aparecem nele reconfiguradas, ou modelizadas.

É a partir de abordagem crítica semelhante, que Gee (2004) nos chama a atenção para os novos letramentos próprios da contemporaneidade – *“novos tempos, novos letramentos”* - em texto dotado de

certo tom irônico e relativamente cético, na medida em que aponta para o abismo crescente que separa as classes sociais: se antes o domínio da escrita acadêmica podia ser visto como a porta de passagem para os privilégios da classe mais abastada, agora um sofisticado portfólio passaria a incluir, entre vários outros aspectos, o acesso ao letramento digital. Na postulação do autor, ao professor engajado com transformações sociais e comprometido com o sucesso de jovens e crianças desprivilegiadas, restariam duas alternativas: (a) uma implicaria trabalhar de acordo com a corrente neoliberal - já presente então nas escolas americanas - e tratar de providenciar oportunidades, fora delas, para que os alunos desfrutassem de atividades e experiências enriquecedoras e críticas; (b) outra envolveria o combate da agenda neoliberal dentro das escolas:

(...) fazer com que as escolas venham a ser lugares propícios para a criatividade, para o pensamento profundo e para a formação de seres completos; lugares em que todas as crianças e jovens podem adquirir portfólios adequados para o seu sucesso, um sucesso definido de formas múltiplas, assim como a capacidade de criticar e transformar as estruturas sociais criando, com isso, mundos melhores para todos (GEE, 2004, p. 18, tradução minha).

Torna-se interessante, ainda, chamar a atenção para os conceitos de mediadores e de subjetificadores (LATOUR, 2005; BUZATO, 2009), com vistas a focalizar, de forma renovada, a importância dos artefatos culturais: se, por um lado, na linha do pensamento da Escola de Vigotski e da Escola de Genebra, podemos visualizar os materiais didáticos enquanto instrumentos que intermedeiam a relação professor/aluno e contribuem para os processos de apropriação de diferentes linguagens (BARTLETT, 2006); por outro, na linha do pensamento de Latour (2005), e pensando particularmente na construção de mídias no universo virtual e de ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), estamos diante de atores-rede, de subjetificadores, visada que atribui uma importância talvez maior ou, de toda forma, diferenciada, aos “*artefatos culturais*”, que passam a ser vistos como parte de uma rede em que todos agem e têm igual importância nos efeitos (em princípio incertos) a serem gerados.

Pensar no acesso às tecnologias, hoje, a partir de uma abordagem crítica envolve, portanto, uma série de aspectos, dentre os quais destaco os seguintes, agora adotando, a propósito, alguns princípios da abordagem de Latour (2005):

1. As instâncias formativas não são dotadas de saberes privilegiados: somos todos agentes dentro de uma rede de atores;
2. somos todos mediadores: os formadores, os professores, os alunos;
3. cada um de nós exerce deformações dentro dessa rede, e a máquina é também um ator, um modalizador e um subjetificador;
4. cada ação possui seu princípio de transformação – seja com vistas à manutenção ou à transformação das estruturas sociais vigentes - porém os efeitos, em si, são imprevisíveis de antemão.

É importante destacar, de toda forma, que a abordagem de Latour difere, em certo sentido, daquela presente nos Estudos do Letramento, porém principalmente no que concerne à abordagem autônoma do letramento, já que, para a Teoria do Ator-Rede, todos os elementos se interligam constantemente e geram efeitos deformantes recíprocos, não sendo possível ponderar sobre nenhum ele-

mento isoladamente. Dessa forma, ainda mais do que antes, não seria possível ponderar sobre o assim chamado impacto do letramento digital de forma isolada. As transformações são constantes e, até certo ponto, imponderáveis.

Resumo os princípios teóricos aqui presentes, antes de nos voltarmos para o item seguinte, em que passarei a aplicá-los às ações desenvolvidas no âmbito do Grupo LEETRA (CNPq), que lidero:

1. Optamos pelo modelo ideológico ou sócio histórico de análise para pensar nas práticas de letramento. Ao fazê-lo, ponderamos sobre os mais diversos aspectos que estão em jogo quando se trata de educação;

2. da mesma forma, não atribuímos ênfase excessiva ao impacto das TICs por si mesmas sobre os sujeitos envolvidos, mesmo porque não nos alinhamos com a vertente do *“literacy divide”*;

3. assim como Gee, apostamos na transformação das práticas de ensino e aprendizagem com vistas na construção de um mundo melhor para todos;

4. acreditamos na força de agência do professor e dos alunos.

Nestes dois itens iniciais, aponte, de forma esquemática, para a forma com que a escrita é considerada como uma tecnologia provida de longa história e, simultaneamente, como a modalidade de linguagem que, sendo própria da maioria dos gêneros secundários ou complexos do discurso, em parte integra em si características das modalidades, gêneros e tecnologias da comunicação que a precederam histórica ou filogeneticamente, em parte comporta em si elementos a serem integrados nas novas tecnologias de informação e comunicação.

Se retomei esta divagação em torno da relação dialética que une – e não separa de forma dicotômica – as modalidades oral e escrita da linguagem humana, assim como conduz à ponderação da assimilação de uma pela outra, e à presunção de que a forma mais recente de linguagem não depende da anterior para seu desenvolvimento, podendo, ao contrário, contribuir para uma melhor compreensão da mesma – certamente é com a finalidade de contribuir para uma forma renovada de pensarmos nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Na forma com que (a) por um lado, assimilam e integram em si as linguagens que lhe precederam; (b) por outro lado, possuem o potencial (a ser ou não desenvolvido) de contribuir para a reflexão sobre essas outras linguagens, e para seu aprimoramento.

Por isso mesmo, a reflexão a respeito das TICs e de sua fertilidade para a educação passa pela reflexão em torno da dubiedade inerente a toda a linguagem humana, que pode ser, tanto propícia à escravização, como à libertação. Passa também pela escolha, seja da abordagem autônoma, seja da abordagem ideológica do letramento para melhor compreendê-las. No Grupo de Pesquisa LEETRA, optamos pela segunda abordagem, já que entendemos que os impactos das tecnologias não se dão de forma direta, nem unilateral sobre os sujeitos envolvidos, mas em meio a uma multiplicidade de outros fatores, considerando-se, ainda, que os sujeitos são ativos e participativos dentro de uma rede de ações, reações e transformações.

No próximo item me deterei em aspectos próprios da ontogênese da linguagem infantil, os quais dialogam intimamente com todas as questões abordadas até aqui.

4 A CONSTRUÇÃO DE “A CAÇA AO TIGRE-DE-BENGALA E A OUTROS ANIMAIS EM EXTINÇÃO” E O TRABALHO COM APLICATIVOS NOS ANOS INICIAIS

A ontogênese da linguagem e do pensamento infantil tem sido alvo de inúmeras pesquisas e é um assunto que nos remete a vasta publicação. Empreendo, aqui, apenas um recorte dentro do que pode nos interessar momentaneamente, no intuito de compreender, em parte, a gênese da linguagem escrita, em parte (e de forma indireta), o papel das novas tecnologias.

Uma vez que pesquisas recentes chamam a atenção para a escrita como linguagem diferenciada, e não apenas do ponto de vista da representação da língua falada, a reflexão vigotskiana sobre a inter-relação entre as diversas linguagens infantis adquire relevância, na medida em que nos mostra uma evolução que não passa pelo mero abandono de uma fase em favor de outra, mas, em vez disso, aponta para o fato de que cada nova fase se desenvolve através da incorporação da fase anterior. Além disso, só quando a escrita passa a ser vista também como uma linguagem, e não apenas como representação da língua falada, é que podemos inseri-la nessa reflexão mais ampla que diz respeito à inter-relação entre as diferentes linguagens e à maneira com que a evolução de cada linguagem passa pela incorporação das formas que a precedem, o que retira a escrita, tanto de seu isolamento anterior, quanto de seu caráter de subordinação (MARTINS, 2003).

Foi com base nesses pressupostos que, na prática, passamos, no Grupo de Pesquisa LEETRA, a nos servir de recursos digitais e do incentivo ao letramento digital, seja no trabalho com graduandos indígenas (conforme sabemos, a UFSCar possui vestibular diferenciado para indígenas); seja no trabalho de formação de professores, pela utilização da Educação a Distância via Plataforma MOODLE (AVA); seja, ainda, na construção do aplicativo “*A caça ao tigre-de-Bengala e a outros animais em extinção*”, para utilização em tablets com vistas à alfabetização e letramento de crianças dos anos iniciais ².

4.1 PRIMEIROS PASSOS

O aplicativo “*A caça ao tigre-de-Bengala*” nasceu no âmbito do PNAIC/UFSCar, programa do MEC (Pacto pela Alfabetização na Idade Certa) do qual fui Coordenadora Geral durante três anos, de 2013 a 2015. À época, a ênfase do programa residia na formação, por parte da universidade, de Orientadores de Estudo que teriam a tarefa de repassar a formação recebida aos professores alfabetizadores que estavam em sala de aula. Como se sabe, o primeiro ano focalizou a frente de leitura e escrita em língua portuguesa, e, a partir do ano de 2014, foi acrescentada à formação a frente de Matemática. Paradoxalmente, à primeira vista, os professores de Matemática demonstravam interesse em livros de literatura infantil, e em aliar o ensino da linguagem matemática a questões próprias da língua portuguesa. Desenvolvemos oficinas das quais resultou a elaboração de livros ilustrados, publicados de forma artesanal ou com pequena tiragem no encontro final daquele ano. Cada grupo de cerca de seis

² Disponível, assim como os volumes “*Haikai*” e “*É o Bicho*”, elaborados com o incentivo ao protagonismo infantil, em www.leetra.ufscar.br.

professores, sob a orientação de um formador da universidade, produziu um livro de caráter didático, explorando a linguagem verbo-visual com a finalidade de passar algum conhecimento matemático.

Foram produzidos livros de formatos bastante diferenciados, porém, de modo geral, chamou-me a atenção a propositalidade da utilização do formato do livro infanto-juvenil de forma a se cumprir dado componente matemático. Como coordenadora geral, achei por bem elaborar um livro em que as palavras brincassem por si próprias e o lúdico da linguagem pudesse vir à tona, de tal forma que a vertente de ensino e aprendizagem pudesse comparecer de forma mais espontânea, e não tão explícita. Foi produzido o volume ilustrado “*Então você já sabia?*”, em versos e de caráter multimodal. A ideia era mostrar aos professores, na linha do clássico de Cecília Meireles “*Ou isto ou aquilo*”, a importância da exploração da vertente poética da linguagem, assim como a importância de que o texto possa adquirir um valor como objeto de aprendizagem (e de desejo) por si mesmo, e não (ou, pelo menos, não em princípio) por sua finalidade curricular.

Para bom entendedor, meia palavra basta, já anuncia o provérbio popular. As mesmas ressalvas eu teria com relação à utilização pedagógica do ambiente digital, já que não transformaremos a educação apenas com o que dada linguagem comporta em sua aparência inovadora, mas com o que carrega de genuíno potencial inovador.

4.2 A BUSCA DE NOVAS LINGUAGENS

Foi no decorrer da produção do volume “*Então você já sabia?*” (MARTINS, 2006) que tive contato com alguns aplicativos produzidos no exterior, como a série *Dr. Seuss*, em que a versificação e o senso de humor predominam nos textos, que não deixam de ser propícios para a utilização pedagógica. Algo típico no mundo das artes, foi, no entanto, um sonho que me trouxe a imagem do tigre (o qual seria o protagonista do aplicativo) transitando no andar de cima do sobrado de minha infância e, com base nele, elaborei um roteiro inicial. Três personagens – uma garota e seus dois irmãos – no andar de baixo da casa escutam as passadas do tigre, eventualmente foragido de um álbum de figurinhas.

Logo veio-me a ideia de explorar uma série de palavras que entravam na narrativa e em seus diálogos, e que poderiam funcionar à moda dos temas geradores freireanos (FREIRE, 1976). O roteiro estava pronto e teríamos mais de um ano para podermos visualizar o aplicativo em sua versão definitiva: (a) uma narrativa de suspense; (b) elementos típicos de jogos, de forma a chegarmos a um formato híbrido e atraente; (c) a exploração de uma temática com componente ético, que seria aquela da preservação da natureza e dos animais em extinção; (d) a presença de música; (e) a presença de elementos interativos; (f) a exploração de palavras em sua constituição silábica, ou seja, palavras que comportariam o duplo sentido que Freire atribui aos temas geradores: geradores de conscientização e de discussões, e geradores de novas palavras.

Vale lembrar, aqui, o exemplo fornecido por Freire em que, na experiência inaugural de *Angicos*, no ano de 1959, após a discussão em torno da palavra “tijolo” – em função de sua associação com problemas de moradia, de construção civil, de exploração de mão de obra -, e a apresentação de sua constituição silábica (ta-te-ti-to-tu etc.), um dos sujeitos em fase de alfabetização, servindo-se dos

pequenos pedaços de palavra, foi à lousa e escreveu: “Tu já lê”. Creio que vale a pena, também, anotar que nesta entrada do terceiro milênio já não nos podemos ater – conforme bem nos lembrou em entrevista recente Magda Soares – a esta ou àquela metodologia de ensino, a este ou àquele modismo em educação, a este ou àquele tabu em torno do que se pode ou do que não se pode fazer com vistas à alfabetização de forma competente. Deixo esta anotação, para que não nos reste, ainda, a dúvida em torno da eventual validade de um ensino que se baseie na constituição silábica – e por que não, quando muito maior do que qualquer preconceito teórico reside a figura do eminente educador brasileiro Paulo Freire, mais conhecido e reconhecido – paradoxalmente - no exterior do que entre nós, e particularmente por seu engajamento político e ideológico? ³

Trabalhamos de forma intuitiva e artesanal, já que nenhum dos participantes do Grupo LEE-TRA tinha formação no campo de Informática ou de Ciências da Computação. Éramos todos do Departamento de Letras da UFSCar, e apenas por dois meses contamos com a participação de um profissional de Imagem e Som, egresso de nossa universidade. Um dos bacharelados em Linguística era artista gráfico, e pôde colaborar com as ilustrações: desenhos dos personagens, de diferentes cenários, de animais. Um mestre em Linguística – e praticante assíduo de jogos computacionais – pôde ir tateando em busca de uma plataforma virtual, até conseguir instalar a narrativa – de forma bastante bem-sucedida, levando-se em conta nosso caráter amador – na plataforma “*gamesalad*”. A plataforma sustentou os diálogos com os áudios, mas não conseguiu sustentar a exploração desejada dos temas geradores, além de comportar alguns travamentos. Mais alguns meses foram, assim, necessários, para que, em momento posterior, já fora do âmbito do PNAIC e graças à contratação de uma empresa especializada em jogos digitais, se reconfigurasse a narrativa, colocando-a em outra plataforma que veio a sustentar tudo o que se desejava em termos pedagógicos, ou seja:

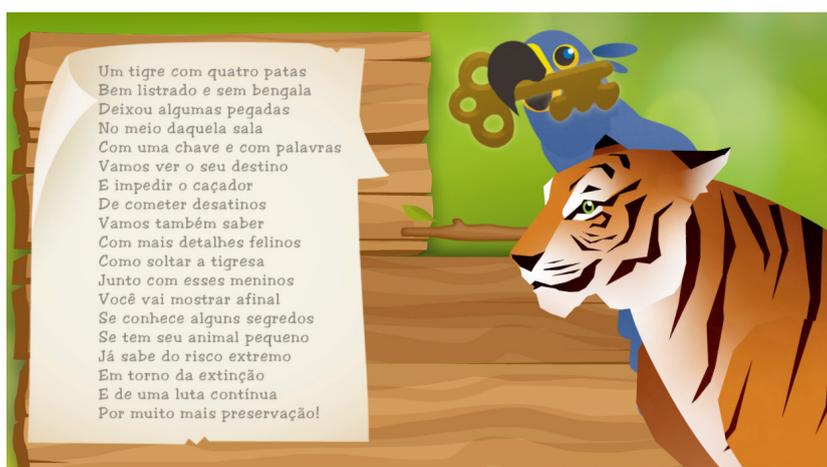
1. Algo com que a criança - que está naquela fase em que a brincadeira se constitui como “atividade principal”, no sentido que a Escola de Vigotski atribuiu a esta expressão (Martins, 2003) - se sinta envolvida, por meio da narrativa fictícia e dos jogos, podendo aprender fora de um ambiente marcadamente pedagógico;
2. a presença da linguagem multimodal, ou seja, das figuras dos personagens acompanhadas de áudios e de legendas;
3. a presença de músicas;
4. a presença de três jogos com problemas a resolver e de cuja solução dependeria a passagem para as telas subsequentes;
5. a existência de palavras retiradas da narrativa (como “pegada”, “arara”, “janela”) que, juntas, comportam todas as possibilidades silábicas da língua portuguesa, cumprindo, assim, a tarefa dos temas geradores enquanto portadores de potencial na geração de novas palavras;
6. a existência da temática da preservação ambiental e da preservação dos animais, com vistas a cumprir a segunda vertente própria dos temas geradores, ou seja, aquela vinculada às emoções e ao envolvimento na realidade social a que se pertence. Vinculada, assim, à

³ Entrevista de Magda Soares concedida em 11/12/2017: <https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2017/12/11/Por-que-a-alfabetizacao-no-Brasil-e-falha-Esta-professora-responde>

formação do pequeno cidadão através da exploração de um tema com o qual sabemos que as crianças se envolvem de forma natural e espontânea: tudo aquilo que diz respeito aos animais.

4.3. EXPLORANDO O TEXTO POÉTICO

Subjetivar a linguagem é poetizá-la, atribuir-lhe um ritmo, ou uma forma de recitação (MESCHONNIC, 2008). Ao percorrer o aplicativo “A caça ao tigre-de-Bengala”, o leitor se depara frequentemente com essa forma de linguagem, que via de regra é proferida por uma arara-azul. Segue aqui um exemplo, que aparece logo na entrada do aplicativo, em fala proferida em voz esganiçada pela arara-azul:



Um tigre com quatro patas
Bem listrado e sem bengala
Deixou algumas pegadas
No meio daquela sala

Com uma chave e com palavras
Vamos ver o seu destino
E impedir o caçador
De cometer desatinos

Vamos também saber
Com mais detalhes felinos
Como soltar a tigresa
Junto com esses meninos

Você vai mostrar afinal
Se conhece alguns segredos
Se tem seu animal pequeno
Já sabe do risco extremo
Em torno da extinção
E de uma luta contínua
Por muito mais preservação!

Segundo o linguista, poeta e tradutor francês Henri Meschonnic (2008), o signo poético encontra-se no cerne da linguagem, e por isso mesmo caberia explorá-lo pedagogicamente, por certo não com vistas a um conhecimento enciclopédico a respeito das biografias dos literatos, ou de aspectos predominantes nesta ou naquela escola literária, mas para a apropriação competente e cidadã desta forma de linguagem, com a qual, de modo geral, a maioria de nós não possui familiaridade – ou melhor, perde progressivamente a familiaridade que em princípio teria, já que é comum que as crianças gostem de brincar com a sonoridade das palavras, ou com algum absurdo que essa sonoridade possa lhes sugerir na contramão de seu significado consensual.



Além da brincadeira com palavras, é típico do texto de literatura infanto-juvenil o apelo à criatividade e à imaginação. No caso de que trato, a narrativa apresenta uma dubiedade proposital, talvez estranha à mente adulta, mas com que certamente a criança pode conviver – ou que, de toda forma, pode ser fértil em questões que terá que resolver: a narrativa inicia com a sugestão de que o tigre teria saído de um álbum de figurinhas; à medida que a história avança e os meninos passam a fazer pesquisa no Centro Cultural, em São Paulo, – em livros e em acervo digital – eles deduzem que o tigre-de-Bengala deva ter fugido do jardim zoológico. Não há, de toda forma, uma solução, como se ambos os caminhos fossem possíveis. Outra dubiedade diz respeito à figura do caçador, já que a garota Mariana busca contato com um caçador para dar conta do tigre foragido, enquanto os meninos, no parque Ibirapuera, deparam com um caçador criminoso, que estaria matando animais para seu uso ou prazer pessoal.

No decorrer da montagem dos desenhos e diálogos, os universitários integrantes do Grupo LEETRA estranharam essa aparente contradição, e foi necessário explicar-lhes que a mente infantil pode aceitar, em princípio, mais contradições do que a mente adulta – e se este não for o caso, será bom motivo para conversas e discussões, já que também a problematização se encontra no cerne dos processos educativos (FREIRE, 1976).

Espera-se, assim, desse pequeno leitor do texto “*A caça ao tigre-de-Bengala*” múltiplas ações – mais do que propriamente habilidades ou competências prévias: (1) que toque ou clique na tela (há versão digital acessível online assim como para tablets) em busca de diálogos e interações – uma janela

pode abrir ao ser tocada, um abajur acende, uma cadeira se move; (2) que se sinta envolvido pelo clima de suspense que acompanha a caça ao tigre; (3) que interaja no ambiente de três jogos: um em que precisa ajudar Mariana a encontrar um telefone; outro em que precisa ajudá-la a encontrar o número a ser discado; outro em que deve acionar um celular que discará o 181 – disque denúncia – impedindo a matança de animais no parque.



A narrativa pretende atingir e envolver crianças de faixas etárias e de graus ou níveis de alfabetização/letramento diferenciados. No que tange às crianças ainda não alfabetizadas, pretende-se que possa servir ao processo de alfabetização, já que, conforme detalhado acima, foram escolhidas a propósito uma série de palavras que, juntas, dão conta das possibilidades silábicas da língua portuguesa, na linha da proposta freireana dos temas geradores. Vinte pequenas caixas aparecem no decorrer da história. Elas possuem o brilho típico do chamado interativo para que sejam abertas, porém esta possibilidade é opcional. Assim, se por um lado, a narrativa pode ser percorrida em si mesma, apenas com o acesso ao enredo, aos jogos e às músicas, por outro espera-se que, com a intermediação de um adulto (em casa ou na escola), o aplicativo seja explorado como material de caráter instrucional.



Neste item, o que tento avançar é a ideia de que a tecnologia - seja a escrita enquanto tecnologia, sejam as TICs - não garante por natureza a inovação. A inovação lhe é inerente, porém apenas enquanto virtualidade – aliás, algo que faz parte da ontologia de toda a linguagem.

CONCLUSÕES E RETOMADAS

Retomarei, neste final, alguns aspectos teóricos apresentados, que agora podemos compreender melhor à luz do exemplo prático do aplicativo *“A caça ao tigre-de-Bengala e a outros animais em extinção”*.

Do ponto de vista da abordagem ideológica do letramento, gostaria de chamar a atenção para o quanto essa abordagem alimentou o trabalho de produção do aplicativo, uma vez que, ao pretender produzir material de caráter didático e instrucional, efetuaram-se as seguintes escolhas:

1. por um texto de natureza híbrida, em que a narrativa de suspense se deixasse contaminar pelo espírito dos games, dos jogos, que se tornam atraentes para as crianças, retirando o caráter direto e vazio da aprendizagem da leitura pela leitura (que caracteriza a abordagem autônoma do letramento), sem que fosse significativa para a criança;

2. conjuntamente a isso, tratou-se de buscar elementos da leitura de mundo das crianças que lhe são atraentes, no caso, o mundo animal;

3. porém, se a finalidade é pedagógica, não bastaria que o material e nem mesmo a temática fossem apenas atraentes: esse espaço da “atividade principal” (LEONTIEV, 2014), em que se abrem as portas para que a aprendizagem e a leitura (assim defendo aqui) possam se dar com mais facilidade, precisa ser explorado pedagogicamente e de forma adequada.

Assim, a mesma abordagem conduziu-me à escolha de uma temática de valor ético, de forma a mergulhar a criança em aprendizagem multidisciplinar, e não apenas de sílabas, de frases e de palavras. Além disso, e transcendendo as ponderações em torno dos Estudos do Letramento, explorei a linguagem poética, não só para propiciar que a criança embalasse sua leitura ao som do ritmo e das rimas (também isso, claro), mas sabendo que, dessa forma, incentivamos as crianças a pensar poeticamente. E compreendendo, de resto, que o pensamento e a linguagem poética são, por natureza, transformadores e libertadores.

Dessa forma, se é fato que recorreremos às novas tecnologias, com as quais podemos obter a maior aproximação do objeto-livro – em função dos apelos sensoriais (toque, audição, visão) – é fato, também, que são motivos antigos que nos movem, e que se entranham nesse novo que buscamos construir e compartilhar: o tema da busca pela transformação da sociedade, e pela libertação de suas amarras.

Tem sido, assim, com alegria que temos acompanhado a testagem do aplicativo em três escolas do município de São Carlos, com base no Projeto FAPESP que coordeno, *“Poética e artefatos culturais em práticas de letramento dos anos iniciais de escolaridade”*. Crianças da faixa etária dos cinco aos sete anos têm demonstrado o envolvimento que esperávamos, com algo que as atrai e não lhes parece enfadonho. Sem dúvida, no entanto, a avaliação em educação requer tempo e paciência, sendo, portanto, prematuro, ainda, defender a plena eficácia de nosso aplicativo, tanto no que se refere à alfabetização

e letramento propriamente ditos, quanto no que se refere a seu potencial de formação cidadã, crítica e estética.

Espera-se, assim, o envolvimento de professores, enquanto mediadores no processo educativo, conforme entende a Escola de Vigotski, ou enquanto “*agentes de letramento*”, no entender de Kleiman (2006). Pensado e construído com finalidade educativa para a utilização na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, “*A caça ao tigre de Bengala*” não se faz de forma solitária, mas em rede, pela adesão de mais e mais professores engajados com a formação de seus pequenos dentro de uma abordagem ideológica do letramento, ou seja, naquele sentido em que o que desejamos não cabe apenas nas palavras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTLETT, L. To seem and to feel: situated identities and literacy practices. *Teachers College Record*, Vol. 109 Number 1, 2006, pp. 51-69.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramento, novas tecnologias e a Teoria Ator-Rede: um convite à pesquisa. *Remate de Males* – 29(1) – jan./jun. 2009.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*. vol. 5. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DERRIDA, Jacques. *Of Grammatology*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 1976.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

GEE, J. P. New times and new literacies: Themes for a changing world. In: *Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy, and Learning*. Cambridge University Press, 2004.

JEAN, Georges. *A escrita – memória dos homens*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

KLEIMAN, ÂNGELA B. Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. In: CORREA, M. & BLOCH, F. (Orgs.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

LATOUR, Bruno. *Reassembling the Social: an introduction to actor-network-theory*. New York: OUP, 2005.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2014.

LURIA, Alexandr Romanovich. *Pensamento e linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MCLUHAN, Marshall. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix, 1971.

MARTINS, M. Sílvia C. A escrita e as outras linguagens. *Alfa – Revista de Linguística*, v.47(2). Araraquara, 2003. Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br/portal/>

MARTINS, M. Sílvia C. A adoção do método inverso na compreensão da linguagem escrita. CD-

-ROM da 27ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2004. Versão on-line disponível em: www.anped.org.br/27ra.htm. GT 10 - Alfabetização, leitura e escrita.

MARTINS, M. Sílvia C. Hibridismo e plasticidade na constituição dos gêneros do discurso. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 48, p. 23-39. Campinas, IEL/Unicamp 2009.

MARTINS, M. Sílvia C. *Então você já sabia?* São Carlos: LEETRA/UFSCar, 2016.

MARTINS, M. S. C. A Construção de “A caça ao tigre-de-bengala” e o trabalho com aplicativos nos anos iniciais. *Novos Olhares: leitura, ensino e mundo digital* / Organizadoras: Ana Paula Teixeira Porto, Luana Teixeira Porto. Frederico Westphalen: URI, 2017.

MARTINS, M.S.C; ROZENFELD, C.C.F. O uso de TICs na formação de professores: redefinindo práticas de letramento à luz de uma abordagem crítica. *Anais do SIED:EnPED*. São Carlos, UFSCar, 2012.

MESCHONNIC, Henri. *Dans le bois de la langue*. Paris: Éditions Laurence Teper, 2008.

OLSON, David Richard. *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo: Ática, 1997.

PIAGET, Jean. *A linguagem e o pensamento da criança*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

STREET, Brian. *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Maria Sílvia Cintra Martins

Professora Associada do Departamento de Letras/UFSCar. Professora nos programas de pós-graduação PPGL/UFSCar e TRADUSP. Coordenadora do Projeto FAPESP 2016/17059-6 “Poética e artefatos culturais em práticas de letramento dos anos iniciais de escolaridade”. Líder do Grupo de Pesquisa LEETRA/ “Linguagens em Tradução” (CNPq).
Email: msilviam@ufscar.br

Enviado em 30/04/2018.

Aceito em 30/05/2018.

DESCRIÇÃO DO MODELO SISTÊMICO *DESIGN* COM *GAMIFICATION* PARA CURSOS *ONLINE* DE LÍNGUAS

DESCRIPTION OF A SISTEMIC GAMIFIED DESIGN MODEL FOR ONLINE LANGUAGE COURSES

Adilson Fernandes Gomes
Susana Cristina dos Reis
UFSM

Resumo: Este estudo reporta uma investigação que explorou *gamification* no *design* de um curso ofertado na modalidade a distância. Trata-se de um estudo de caso aplicado a professores de diversas instituições de ensino, por meio do Curso de Extensão de *Games e gamification para o ensino de línguas*. Neste estudo, aplicamos a proposta Modelo sistêmico *Design* com *Gamification* para cursos *online* composto por cinco categorias, as quais são: concepção de ensino/aprendizagem de linguagem; conteúdos didáticos; recursos tecnológicos; sistema de *gamification* e rede de conexões periféricas. Os resultados indicam que esse modelo é uma opção diferenciada e inovadora para curso a distância, tendo em vista que adota elementos de jogabilidade que atraem os jovens e adultos, além de evidenciar que a proposta de *design* pode estimular, engajar e motivar os participantes na execução de tarefas em cursos *online*.

Palavras-chave: Modelo sistêmico de *design* com *gamification*; Ensino de línguas *online*; Engajamento e Motivação.

Abstract: This article reports a study, which sought to explore *gamification* into the design of a distance course. The research methodology consists of a case study carried out at distance with teachers from several educational institutions, during the application of the Extension Course named *Games and gamification in language teaching*. In this study, we applied a systemic model of *gamification* into the design of online courses composed of five stages, which are: language concepts of teaching and learning; teaching content; technological resources; *gamification* system and peripheral network connections. The results indicate that this model is a different and innovative option for teachers to apply in the distance courses, considering that it adopts the elements of *gameplay* that attract the young and adult's people, besides it highlights in the research that this design can stimulate, engage and motivate the participants in the execution of tasks in online courses.

Keywords: Systemic Model of *Gamification design*; Online Language Teaching; Engage and Motivation.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, professores que trabalham com o ensino de línguas mediado por tecnologias de informação e comunicação têm sido desafiados a explorar e propor materiais didáticos digitais que textualizem e incluam inovações tecnológicas com a perspectiva de promover a aprendizagem significativa por meio de inserções em práticas sociais e discursivas que acontecem na contemporaneidade.

Tal percepção torna-se mais evidente quando observamos e analisamos cursos *online*, *softwares* ou recursos educacionais que se propõem a serem gamificados no contexto educacional, os quais, muitas vezes, não atendem as expectativas de um aluno autônomo e construtor de seu conhecimento. Nesses contextos, percebe-se que os materiais propostos fazem uso limitado de estratégias de *gamification*, pois, na maioria das vezes, focalizam apenas elementos tais como *badges* e pontuação, deixando de lado outros recursos que podem motivar e engajar os participantes (GOMES, 2017).

No intuito de aplicarmos *gamification* nas práticas de ensino de línguas a distância, concebemos relevante investigar sobre como tem sido proposto o uso dessa estratégia no *design* de cursos *online*. Para isso, questionamos: quais são os elementos de jogabilidade presente nos jogos? Como inseri-los no *design* para o ensino a distância?

Na tentativa de responder a essas perguntas, é oportuno salientar que entendemos como *gamification* “o uso de elementos de *design* presentes nos jogos digitais com o propósito de mudança de comportamento, a fim de proporcionar aprendizagem significativa e prazerosa aos participantes na obtenção de uma meta pré-estabelecida de caráter educacional” (GOMES, 2017, p. 146). A partir dessa definição, julgamos que é fundamental discutir ações práticas no ensino de línguas, haja vista que essas estratégias quando associadas ao ensino podem gerar melhor engajamento dos atores envolvidos (GOMES, 2017).

Além disso, acreditamos que é essencial definir cursos *online* como hipergêneros que deverão ser lidos e explorados por meio de diferentes recursos digitais e multimodais ofertados pela Internet (REIS, 2017; REIS, 2004). Para fundamentar este artigo, buscamos pressupostos teóricos nas pesquisas publicadas, nas áreas de Letras e Educação, que orientassem a elaboração de cursos *online* hipertextuais, engajadores, multimodais, dinâmicos e gamificados. Contudo, verificamos que nas publicações sobre o ensino de línguas estrangeiras a aplicação prática ainda é pouco explorada. Em vista disso, apresentamos um modelo sistêmico no formato de hipertextos, o qual requer um estudo sistemático para sua composição.

Para descrever como chegamos a essa proposta, este artigo reporta um estudo de caso, explorando *gamification* em um curso de formação continuada na modalidade a distância e está constituído de quatro seções, sendo que a primeira aborda algumas propostas de *design* e discute as estratégias de *gamification*; na segunda, descrevemos o contexto de investigação e abordagem metodológica; a terceira analisa e discute os dados, além de apresentar o Modelo sistêmico de *design* com *gamification* para cursos *online*; e, na última, resumimos os principais resultados obtidos por meio da pesquisa.

DESIGNS GAMIFICADOS PARA CURSOS ONLINE: INVESTIGAÇÃO DE MODELOS PEDAGÓGICOS PARA ORIENTAR A PRÁTICA DE ENSINO

A dificuldade para encontrar pressupostos teóricos sobre como se dá a elaboração de cursos a distância para línguas estrangeiras foi um dos motivos que alavancou o presente estudo. Em publicações prévias, Reis (2004; 2010) alertou sobre a necessidade de *designers* de cursos *online* desenvolverem Materiais Didáticos Digitais (doravante MDD) que fossem adequados ao meio digital, uma vez que, em 2001, Braga (1999) já afirmava o quanto é tentador querer transpor para a Internet aquelas opções metodológicas e materiais didáticos que deram certo no contexto presencial.

Porém, como salientam as autoras supracitadas, é preciso que o conteúdo a ser disseminado no contexto digital sofra alterações, adaptações específicas em função do meio em que serão disponibilizados e acessados. Para tanto, é imprescindível elaborar MDD/conteúdos digitais que sejam multimodais, hipertextuais, dinâmicos, flexíveis e interativos.

Em estudos mais recentes, realizados em nosso grupo de pesquisa (NuPEAD/CNPq), buscamos na literatura em Linguística Aplicada, Educação e Informática na Educação pressupostos que nos orientassem a elaboração de conteúdos e cursos *online* de línguas que gerassem aprendizagem significativa, por meio da interação, simulação, ao explorar diferentes linguagens e semioses em seu *design*. No entanto, ao investigarmos essas teorias, constatamos que pouco ainda se descreve nas publicações sobre como se dá o processo de desenvolvimento de MDD dentro dos parâmetros desejados.

Na literatura atual encontramos diferentes modelos ou diretrizes que orientam a construção do *design* de curso, entre os quais, destacamos o *design* instrucional contextualizado (FILATRO; PICO-NEZ, 2004); as etapas de produção de material didático (LEFFA, 2008); a proposta de *design* educacional construtivista (NEVES et al., 2012); as diretrizes para a produção de protótipos para a educação *online* (LENCASTRE, 2012); o modelo de *design* motivacional e gamificação (SILVA; DUBIELA, 2014); as etapas de elaboração de material didático digital (REIS; GOMES, 2014; REIS, 2017a), entre outros. De cada um desses modelos, sintetizamos ideias para fomentar a proposta sistêmica.

Ao avaliarmos esses modelos para o *design* de cursos *online*, notamos que tanto os estudos de Filatro (2008), Leffa (2008), Reis e Gomes (2014) quanto de Neves et al. (2012) seguem o modelo ADDIE (Analisar, Desenhar, Desenvolver, Implementar e Avaliar), proposto inicialmente por Allen (2006). Já o modelo de *design* motivacional com gamificação diferencia-se dos outros adotando apenas quatro etapas: definição, *design*, desenvolvimento e piloto (GOMES, 2017).

Do estudo de Lencastre (2012) inferimos que ao desenvolver um protótipo para educação *online* é necessário dar atenção para a escolha dos recursos multimídias a serem empregados na disposição do conteúdo, a fim de potencializar a interatividade. Na perspectiva do autor, o uso da internet deve favorecer o acesso e a interação entre os participantes, permitindo a comunicação, seja esta na troca de conhecimentos ou em forma de *feedback*. Nesse sentido, o autor assegura que recursos tecnológicos quando integrados ao educacional podem “facultar experiências educativas que respeitam e otimizam o tempo de aprendizagem de cada estudante, adaptando as sequências aos objetivos e ajustando a prática que é precisa para um bom desempenho” (LENCASTRE, 2012, p. 130).

De acordo com Gomes (2017), outro modelo interessante encontrado na literatura é o motivacional gamificado que surge a partir do estudo de Keller (2000), valendo-se inicialmente do *Design* Motivacional e busca suporte no modelo ARCS (Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação) e na *gamification* (SILVA; DUBIELA, 2014). O *Design* motivacional, além de orientar a organização das informações extrínsecas, busca aumentar a motivação pessoal, adotando a realização de diferentes práticas que exploram os elementos de *designs* de jogos digitais (KELLER 2010).

Ribeiro (2012, p. 66) acrescenta que o *design* em sua estrutura “exige conhecimentos de diferentes naturezas como expertise técnica e conhecimento educacional e pedagógico”. A autora realça ainda que

o desafio consiste, então, em abranger e articular tais aspectos, desde princípios técnicos e educacionais, como navegabilidade e usabilidade, a princípios didáticos, como organização e apresentação de conteúdos, até questões relacionadas à comunicação nas ferramentas e linguagem apropriada (RIBEIRO, 2012, p. 66).

Além disso, para a autora supracitada “o *design* de um curso precisa permitir práticas flexíveis para dar conta de questões não previstas” (RIBEIRO, 2012, p. 61), ou seja, é na própria estrutura organizacional do curso em que o aprendiz deve buscar apoio para suprir suas dúvidas. Assim, concluímos que o *design* de um curso *online* deve ser sistematicamente elaborado, a fim de que possa ser visto “como um processo dialético, no qual forma e conteúdo, tecnologia e educação se inter-relacionam e influem um no outro” (NEVES et al., 2012, p. 8).

Diante dos modelos apresentados, em nosso estudo prévio (REIS; GOMES, 2014) sobre as etapas cíclicas de elaboração de MDD, salientamos que esse tipo de material, por estar no contexto *online*, necessita ser diagnosticado, verificando e atendendo as necessidades e anseios dos participantes. Além disso, acreditamos que no processo de elaboração de cursos *online* deve-se incluir a etapa de avaliação como processo contínuo, portanto, faz-se importante a etapa de testagem do estudo piloto, seguido do *(re)design*, caso seja necessário (GOMES, 2017; REIS, 2017a; REIS, 2017b; REIS; GOMES, 2014).

Tendo em vista esses estudos prévios, procuramos entender em que medida as estratégias de *gamification*, quando incluídas no *design* de um curso a distância, podem contribuir para a aprendizagem, motivação e engajamento dos participantes. Das pesquisas investigadas, elegemos as que identificam os elementos de *design* de jogos mais constantes em um processo de gamificação. Contudo, encontramos divergência teórica quanto aos elementos de *design* que compõem os jogos, porém adotamos como referência a pesquisa de Lopes, Toda e Brancher (2015) por terem mapeado em todas as regiões do Brasil, os elementos de *design* de jogos a partir da preferência dos participantes investigados.

Em Lopes, Toda e Brancher (2015) os elementos de *design* são categorizados como *intrínsecos* e *extrínsecos*. Os extrínsecos são aqueles externos que “são visíveis aos jogadores”, ou seja, a narrativa, pontuação, conquistas, níveis e placar; já os intrínsecos, muitas vezes, não possuem “uma representação física dentro do jogo” (LOPES, TODA; BRANCHER, 2015, p. 169), mas o jogador passa a sentir seus efeitos (prazer, engajamento) enquanto joga vivencia a sensação de diversão, a

competição, a cooperação, a realização pessoal, o alívio de estresse, o exercício mental, a expressão artística e o treinamento de funções psicomotoras (LOPES, TODA; BRANCHER, 2015).

Essas discussões assemelham-se as propostas por Deterding et al. (2011; 2011a), o qual define *gamification* como sendo o uso de elementos de *design* de jogos em contextos de não jogo. Dessa forma, quanto mais elementos de *design* de jogos estarem presentes em atividades do cotidiano real, maior será a semelhança dos ambientes de jogos (ERENLI, 2013), haja vista que, as atividades tornar-se-ão prazerosas e significativas (REIS; GOMES, 2015; GOMES; REIS, 2018).

Ao discutir sobre isso, Busarello (2016, p. 23) sugere também que o termo *gamification* está intimamente relacionado a “um sistema utilizado para a resolução de problemas através da elevação e manutenção dos níveis de engajamento por meio de estímulo à motivação intrínseca do indivíduo”. Para isso, o autor afirma que ao planejar a inserção de estratégias de *gamification* no ensino deve-se “utilizar cenários lúdicos para simulação e exploração de fenômenos com objetivos extrínsecos apoiados em elementos utilizados e criados em jogos” (BUSARELLO, 2016, p. 23).

Com esses estudos teóricos inferimos que a definição de *gamification* está associada a uma mudança de comportamento, em busca da motivação que os jogos proporcionam, associando aos conteúdos didáticos os recursos tecnológicos, de modo sistematicamente organizado e interativo. Sendo assim, para exploramos estratégias de *gamification* no *design* de curso, pensamos que é imprescindível planejar ações/atividades que explorem elementos extrínsecos e intrínsecos nos desafios propostos. Essa poderá ser uma alternativa para engajar os alunos na resolução de tarefas com mais autonomia e motivação, bem como tornar os processos de ensino e aprendizagem a distância mais significativo, estimulante e envolvente.

Na sequência, apresentamos uma proposta de pesquisa realizada junto ao NuPEAD, a qual possibilitou a implementação de um modelo de *design* com *gamification* para cursos *online*.

CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO E ABORDAGEM METODOLÓGICA

Inicialmente, realizamos uma pesquisa exploratória a partir de estudos bibliográficos, com o intuito de investigar fundamentação teórica para orientar a proposta de modelo de *design* com *gamification*. Além disso, propomos três estudos de caso, visando à aplicação prática testada em três experiências, sendo uma na Disciplina Complementar de Graduação (2015/2) e outras duas em módulos de cursos de extensão (*e-Tutoring*, 2016/2; *e-LEgamification*, 2017/1), ofertado na Universidade Federal de Santa Maria. A Figura 1 destaca o organograma de pesquisa para um melhor entendimento do processo investigativo.

Figura 1 – Cronograma de pesquisa



Fonte: GOMES (2017. p. 39).

Neste artigo, reportamos o terceiro estudo de caso (*e-LEgamification*), proposto no 1º semestre de 2017, na modalidade a distância. Essa experiência teve como propósito avaliar o *design* com *gamification* proposto para o curso, a fim de verificar em que medida o *design* elaborado pode contribuir para o engajamento e a motivação dos participantes em cursos *online* a distância.

A presente proposta de *design* com *gamification* para cursos *online* é resultado de uma pesquisa teórica/prática (GOMES, 2017), bem como da avaliação de cada experiência, até chegarmos a presente definição de Modelo Sistêmico *Design* com *Gamification* (doravante Me-SIGA).

Com base na definição de Filatro (2008), entendemos *Design* como um conjunto de práticas direcionadas aos processos de ensino e aprendizagem que variam e se autorregulam, conforme as abordagens e os recursos tecnológicos empregados. A partir desse conceito, estabelecemos *design* com *gamification* como um conjunto sistêmico de ações práticas composto por cinco categorias, as quais são: a concepção de linguagem adotada para orientar as práticas no curso; a seleção dos conteúdos didáticos; os recursos tecnológicos; a rede de conectores periféricos e o sistema de *gamification*. Na Figura 2, apresentamos o ciclo representativo do presente modelo.

Figura 2 – Modelo de *Design* com *gamification* para curso *online*



Fonte: GOMES (2017. p. 140).

Os instrumentos de coleta de dados consistem em questionários: diagnóstico (Q3A) e de avaliação (Q3B), o material didático do curso, os comentários, as interações e os relatórios gerados no *Moodle* e *Facebook*, bem como o diário de pesquisa do tutor/professor.

Os participantes da pesquisa são 05 (cinco) professores em formação continuada, oriundos de diversas instituições de ensino, sendo que destes, dois tiveram contato com a temática pela primeira vez no próprio curso; e três deles consideram-se pesquisadores de jogos digitais e *gamification*. O autor do presente artigo atuou junto ao curso como *designer* e tutor/professor, acompanhando as interações dos participantes e orientando a realização dos desafios propostos.

Para análise, interpretação e categorização dos dados coletados, identificamos marcadores linguísticos que apontassem para o entendimento do índice de motivação e de engajamento dos participantes, ou seja, selecionamos léxicos que ressaltam a *Atenção, a Relevância, a Confiança e a Satisfação* (ARCS) dos participantes. Adotamos, também, a definição de engajamento descrita em Busarello (2016, p. 19) em que “é definido pelo período de tempo em que o indivíduo tem grande quantidade de conexões com outra pessoa ou ambiente” e, ainda, nos associamos ao conceito de motivação como “aquilo que impela uma pessoa a ter determinado comportamento ou atitude e, no mesmo sentido, empreender uma ação diante de determinada situação ou circunstância” (ENGERMANN, 2010, p. 18).

Diante desses critérios e definições, apresentamos na sequência a análise dos dados.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, descrevemos as categorias integrantes do modelo e ações realizadas pelo *designer*, bem como apresentamos uma síntese do Me-SIGA e suas categorias, com o propósito de melhor esclarecimento, além de ilustrarmos pontos relevantes da aplicabilidade da experiência prática em curso *online*, exemplificamos cada categoria prevista com os dados coletados durante a Experiência Prática (EP).

Modelo sistêmico *Design* com *gamification* para cursos *online*: uma proposta em testagem

Ao propor o Modelo Sistêmico *Design* com *Gamification*, procuramos nos pressupostos investigados suporte para definir as categorias que deveriam constituir esse modelo. Nas subseções, apresentamos dados coletados durante a pesquisa aplicada.

CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM PARA ORIENTAR O *DESIGN* DE CURSOS

Nos processos de ensino e de aprendizagem de uma língua estrangeira torna-se essencial optar por uma ou outra concepção de linguagem que irá nortear o trabalho em sala de aula ou na construção

de um material didático de um curso. Em nossa proposta, adotamos a teoria sociocultural (VYGOSTKY, 1998), a qual entende a linguagem como “um fenômeno social e cognitivo” (REIS, 2010, p. 35). Nessa concepção, a linguagem é vista como um dos principais instrumentos de mediação, por meio dela o indivíduo interage e se desenvolve no contexto sociohistórico e cultural em que está inserido (VYGOSTKY, 1998; REIS, 2010; GOMES, 2017).

Entender a linguagem como um sistema de escolhas (HALLIDAY, 1989) possibilita a interação com diversos recursos semióticos que geram significados, para isso é preciso desafiar o aluno na resolução de problemas, buscando proposta de tarefas engajá-los na investigação, possibilitando a interação, a imersão e as trocas de conhecimentos e, conseqüentemente, a aprendizagem significativa (GEE, 2005; REIS, 2017a).

Figura 3 – Desafio 4 – e-LEgamification

Desafio 4

Olá, pessoal!

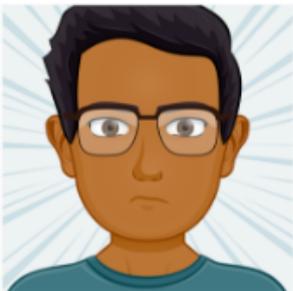
Para você resolver este desafio, você precisa ter acessado o primeiro estágio (**seleção e análise de um jogo**) que já está resolvido, ter experienciado o segundo estágio (**explorar o jogo**) para que você possa desvendar o terceiro estágio;

O jogo que usaremos para este desafio é o **Mysteryville**. Precisamos descobrir quem é o responsável pelo sumiço dos gatos da cidade de Green Ville, ajude Laura, nossa repórter investigativa. Para resolver esse desafio (**3º estágio**), ele é composto de quatro etapas.

Para isso, siga as seguintes orientações:

- 1) Leia atentamente a contextualização;
- 2) **Meta 1** - Busque na internet uma imagem que represente a identidade da jornalista Laura Winner, atente para as características físicas e psicológicas (**contextualização**);
- 3) **Meta 2** - Jogue **Mysteryville** e colete dados para resolução do mistério enquanto joga;
- 4) **Meta 3** - Após jogar e coletar pistas e informações, elabore um texto argumentativo sobre o responsável pelo sumiço dos gatos (mistério), poste sua produção no **Facebook**.

Contamos com você na resolução deste desafio? Descubra o culpado!



Lembre-se, o jogo pode ser encontrado em várias línguas (português, espanhol e Inglês).

O desafio pode ser realizado em grupos de até três integrantes, portanto, contacte o seu colega e crie seu grupo! Interaja, coopere e colabore, isso é importante para a resolução colaborativa do trabalho.

Tendo dúvidas, entre em **contato**.

Ao solucionar o desafio receberás



créditos de bônus no seu perfil. Vamos para a próxima Fase?

Fonte: Banco de dados do NuPEAD.

A Figura 3 ilustra um desafio no curso, o qual instiga o aluno à resolução da tarefa ao explorar um jogo comercial. A instrução da tarefa convida o aluno, junto com o professor e demais colegas, a trabalharem colaborativamente para solucionar o mistério no jogo em estudo. Além disso, no curso, o

aluno recebe instruções de um avatar que guiará o participante nas tomadas de decisões.

Na teoria Sociocultural, os alunos são tidos “como participantes de comunidades discursivas, por meio das quais podem se engajar em contextos sociais e materiais diversos, ao fazer uso de recursos semióticos variados” (REIS, 2010, p. 36). E, nesse processo de interação discursiva que um integrante com desnível intelectual é capaz de aprender pelo auxílio direto ou indireto de outro integrante, ou seja, contando com o mediador no seu processo de aprendizagem (VYGOSTKY, 1998; OSTERMANN; CAVALCANTI, 2011).

Portanto, sugerimos a(o) professor(a) como *designer* de cursos *online*, que ao planejar e implementar o MDD considere durante todo o processo de construção do curso os pressupostos que explicitem sua concepção de linguagem, de ensino e de aprendizagem de línguas, pois são essas concepções que darão suporte ao material planejado, bem como orientarão as propostas de tarefas e as escolhas dos recursos semióticos e tecnológicos a serem utilizados na prática, conduzindo os participantes a explorarem recursos da plataforma e, até mesmo, fora dela.

CONTEÚDOS DIDÁTICOS

Definir a temática e o conteúdo de um curso é um passo essencial na fase de desenvolvimento de um curso *online*, parte-se de um estudo ou diagnóstico realizado mediante uma pesquisa prévia, com vistas a atender à necessidade do público-alvo. No curso proposto, o conteúdo didático explorou a temática *games* e *gamification* para o uso no ensino de língua estrangeira, visto que, em pesquisa prévia, percebemos que pouco se propõe em relação a tal assunto. Entretanto, o professor poderá adotar qualquer tema em suas práticas (GOMES, 2017).

Por meio da resolução de desafios, envolvemos os participantes na leitura de textos teóricos, análise de jogos e plataformas com *gamification*, elaboração de atividades envolvendo as quatro habilidades linguísticas, a multimodalidade, a identificação de elementos de *design* de jogos, buscas na internet, entre outras atividades (GOMES, 2017).

O curso foi aplicado na modalidade a distância com carga-horária de 20 h/a, tendo a duração de quatro semanas. Para apresentar o conteúdo, enfatizamos a mudança de algumas terminologias usadas na estruturação do curso, por exemplo, o termo unidade foi substituído por fase, atividade por desafio, objetivos por metas, notas por pontos, entre outros. Essa foi uma tentativa de aproximar a proposta de material didático à prática de jogar, ou seja, a intenção de ofertar a mesma sensação de prazer e satisfação que jovens e adultos sentem quando jogam (GOMES, 2017; ERENLI, 2013).

Os participantes realizavam as leituras individualmente e retiravam suas dúvidas via fórum ou mensagens diretas com o tutor, o qual era responsável por prover *feedbacks* e comentários. Oferecemos, ainda, como conteúdos de apoio, vídeos com palestras que complementavam os textos, videoaulas sobre a temática, avatares, áudios, tutoriais e outros recursos tecnológicos, com o propósito de fornecer suporte técnico e prático aos participantes em apoio ao ensino a distância (GOMES, 2017).

Na construção do *design* de um curso, sugerimos que este seja planejado e desenhado, propondo conteúdos interconectados por meio de *links*, *hiperlinks* e *hipertextos*. Desse modo, o acesso e a

interação do participante dar-se-á de forma (não)linear na plataforma *Moodle* e, também, possibilitará estabelecer conexões periféricas com outros conteúdos disponíveis na internet. É importante, ainda, implementar um sistema de *gamification* com elementos intrínsecos e extrínsecos do *design* de jogos que poderão motivar e engajar o aluno no curso.

No curso, implementamos desafios que a execução exigia determinado grau de complexidade, envolvendo análise, a exploração prática de jogo e a elaboração do material didático, caso fosse realizado de forma colaborativa, cooperativa ou com a interferência dos *feedbacks* do tutor se tornaria bem mais acessíveis e, ainda, mais prazeroso. Contudo, esse tipo de ação conjunta, a qual vai ao encontro ao altruísmo, foi pouco presente na execução prática do curso, tendo em vista que os participantes se mostraram muito apegados ao *eu: eu fazer, eu concluir* (GOMES, 2017).

Para chegar a essa afirmação, utilizamos dados das interações no *Moodle*, bem como indagamos os participantes do curso aplicado sobre sua postura com relação ao procedimento adotado quando tinham dúvidas na realização dos desafios. As respostas apontam que 60% *procuraram o tutor* e 40% *procuraram solucionar individualmente o problema*. O que se esperava dos participantes era a interação entre eles, o trabalho em grupo mesmo em condições de curso *online*, uso de fórum de dúvidas e, também, de contar com o apoio do tutor. Os outros 40%, por terem solucionado individualmente o problema, demonstram confiança e perseverança na execução (GOMES, 2017).

Na tentativa de evidenciar a perspectiva dos participantes quanto à organização do conteúdo didático disponibilizado no curso, 80% avaliaram a proposta do material como *interessante*, os 20% restantes dos participantes indicaram como *satisfatório*. O excerto abaixo destaca as justificativas:

- Como esta foi minha primeira experiência com o tema do curso, *achei tudo interessante. Gostei muito das leituras indicadas. Saliento que foram artigos riquíssimos que, inclusive, compartilhei com colegas de área.* (Participante #A3#);
- Acredito que *a partir do curso, conseguirei melhorar minhas aulas, torná-las mais atrativas e interessantes.* (Participante #C3#);
- Os conteúdos abordados foram *muito interessantes e contribuíram para meu aprendizado.* (Participante #D3#);
- Os *conteúdos foram abordados de modo relacionado à prática o que facilitou a aprendizagem.* Conceitos em geral - como por exemplo o de *gamification* - *que o tinha meio distorcido e nunca tinha parado para me apropriar, foram bem explicados.* (Participante #E3#).

Com isso, concluímos que os conteúdos didáticos a serem abordados junto ao *design* com *gamification* podem ser os mais variados, porém, neste estudo, procuramos nos deter à temática *games* e *gamification*. Contudo, na elaboração de cursos *online*, sugerimos que o professor se preocupe em adotar uma narrativa que discuta a temática por meio da resolução de problemas, envolvendo o conhecimento internalizado dos participantes com leitura de textos teóricos, análise dos materiais didáticos e plataformas que adotará como sala de aula. Além disso, elabore atividades envolvendo as quatro habilidades linguísticas e leitura multimodal, planeje detalhadamente a carga horária do curso, preocupe-se com a sobrecarga de atividades, entre outras (GOMES, 2017).

RECURSOS TECNOLÓGICOS

Como Recursos Tecnológicos (RT), optamos pelo *Moodle* como plataforma para acomodar o curso, tendo em vista que a própria universidade adota esse recurso para o ensino. Após análise, constatamos que essa ferramenta tem suas limitações quanto à disposição de conteúdo, fluxo de rede (sistema de conexões), implantação do sistema de *gamification* e *feedback* imediato aos participantes. Diante disso, procuramos tornar essa ferramenta mais interativa e acessível às nossas necessidades associando recursos como a rede de conexões periféricas, um sistema de recompensa associado ao *Moodle*, utilizando um grupo fechado no *Facebook* e implementando vídeos, videoaulas, áudios, tutoriais, fórum, além de disponibilizar um tutor *online* para interação com os alunos. Esse posicionamento tem o intuito de suprir a distância do professor e oferecer suporte para que o participante consiga evoluir com autonomia na execução dos desafios (GOMES, 2017).

O material didático proposto exigiu recursos tecnológicos, organizacionais (recursos e atividades do *Moodle*) e complementares (*sites* externos), tais como: Jogos *online* (*Mysteryville*, *Trace Effects*, *Mission*), redes sociais (*Facebook*), buscador (*Google*), avatar (*Voki*). No Desafio 4, da Figura 3, é possível identificar esses recursos.

Além disso, ao elaborarmos o MDD, recorremos ao uso de vídeos (*YouTube*, *Screencast Matic*), áudios (gravador Mp3), videoaulas e tutoriais, ferramenta de captura (*PrintScrean*, *Paint*), ferramenta de autoria do professor (Elo), página pessoas *online* (pesquisadores), cursos gamificados (Lingualeo e Duolingo), plataformas (*Class lab games*, *Educational games*, *Clic Jogos*), entre outros tantos, a fim de criar novos recursos contendo novos conteúdos para conectar externamente ao curso.

Ao avaliar o uso desses recursos constatamos que 100% dos participantes *concordaram plenamente* com a organização oferecida no curso. Essa postura é extremamente importante para que os participantes deem significação, ou seja, destinem *relevância* ao curso. Assim, julgamos que a adoção desses RT pode deixar a plataforma mais interativa e atrativa para cursos que adotem o *design* com *gamification* (GOMES, 2017).

REDE DE CONEXÕES PERIFÉRICAS

A rede de conexões periféricas é, também, uma tentativa de deixar o *Moodle* mais interativo e interconexo, ou seja, favorecer a navegação na plataforma, bem como facilitar acessos externos à internet. Essa rede é composta de dois sistemas de fluxos, o vertical (linear) e o interligado por conexões ramificadas (não linear). O primeiro possibilita o deslocamento linear de cima para baixo e de baixo para cima no *Moodle*, caracterizando-se no movimento tradicional na plataforma, veja a Figura 4. O segundo permite a navegação não linear ou aleatória, tanto no *Moodle* quanto na internet, facilitada por *links* e guiada pela narrativa (GOMES, 2017).

Figura 4 - Rede de conexões periféricas



Fonte: Banco de dados do NuPEAD.

O fluxo vertical guia o movimento das ações dos participantes de forma sequencial (linear) e ordenada da primeira até a última fase ou vice-versa, interface a interface. A vantagem do fluxo vertical é a oportunidade do professor estabelecer uma sequência ordenada dos conteúdos, estipulando um determinado controle sobre as ações dos participantes. Já a desvantagem desse fluxo é a falta de agência (controle) por parte do participante. Entendemos como agência a definição de Gee (2005), ou seja, os participantes têm o total sentido de controle e propriedade do que estão fazendo no curso (GOMES, 2017).

Em contrapartida, estabelecemos um segundo fluxo que é interligado por conexões ramificadas seguindo as opções do próprio participante, as quais são otimizadas via *links* ou *hiperlinks* com o apoio da Internet. No fluxo interligado os participantes, dentro das fases, têm o livre arbítrio de escolher seus próprios caminhos ou ações de acordo com suas necessidades ou vontade, não somente no âmbito *Moodle*, mas também fora dele, na Internet. A vantagem desse fluxo consiste na capacidade do participante ter o sentido de controle e propriedade do que está fazendo (agência), tendo em vista que é importante para a motivação a opção de escolha, o poder de decisão e o sentido de realizar algo como pretendo ou desejo, tal como é vivenciado quando esse participante está jogando (GOMES, 2017).

Como desvantagem para o professor é a perda do senso de controle, tendo em vista que os movimentos (navegação) na Internet são divergentes (de um para vários), a partir do momento que acessamos uma interface, estamos expostos a uma série de outros endereços (URLs) (GOMES, 2017).

Nessa experiência prática, procuramos testar uma nova possibilidade de acesso ao conteúdo, utilizando a rede de conexões periféricas com o uso do fluxo vertical ou interligado por conexões ramificadas. Ao investigarmos se os participantes realizaram os desafios de forma ordenada ou aleatória, constatamos que 60% realizaram de forma *ordenada, como se apresenta na plataforma* e 40% *preferiram a forma aleatória*, de acordo com o propósito do participante.

É oportuno salientar que qualquer fluxo poderia ser adotado para deslocar no *Moodle*, contudo, entendemos que os participantes são professores experientes e talvez o novo, o diferente, traga alguma inquietação, preferindo utilizar a navegação já consolidada e linear. Agora, ante uma postura de uso de jogos e seus elementos de *design* no ensino é muito importante que o professor esteja disposto a ver novas formas de entender o mundo (virtual/real), de se arriscar, perder e vencer, se submeter a regras, dialogar e buscar ajuda, entre outros. Entendemos, com isso, que os jogos são dinâmicos e a cada ação temos uma reação e assim sucessivamente (GOMES, 2017).

As atividades no *Moodle* foram ofertadas como um todo, sendo que todas as fases, com exceção do desafio de ouro (última tarefa), foram abertas como um bloco único. Esse tipo de abertura exige que o professor a elaboração de módulos (fases) independentes, ou seja, cada módulo conteve o suporte teórico para o participante realizar seus desafios.

Com isso, foi primordial identificar dados de aceitação ou não dessa proposta e, por meio do questionário avaliativo, constatamos que apesar dos 57% de aprovação (29% *propiciou clareza e economia de tempo* e 28% *contribuiu na execução dos desafios*) os outros 43% nos deixaram reflexivos quanto sua aplicabilidade (29% *dificultou a execução dos desafios* e 14% *estava bom, mas não julgo importante*) (GOMES, 2017).

Diante desses resultados, encontramos duas possibilidades: a primeira foi evidenciar que houve aceitabilidade da rede de conexões periféricas e a segunda é que necessitamos de novas aplicações, inclusive, utilizando outras temáticas, nesse formato para sanar dúvidas sobre a abertura do conteúdo, a fim de diagnosticar se foi uma situação esporádica ou se persiste como um problema a ser resolvido (GOMES, 2017).

SISTEMA DE GAMIFICATION

O sistema de *gamification* engloba o uso dos elementos intrínsecos e extrínsecos do *design* de jogos, ou seja, aquelas sensações que são sentidas durante o ato de jogar (alívio do estresse, emoção, satisfação, cooperação, colaboração, cognição) e aquelas que são visíveis ou identificáveis no jogo (narrativa, pontos, medalhas, títulos, tabela de pontuação, entre outros) (GOMES, 2017).

Para implementar um sistema de *gamification* na plataforma *Moodle*, sugerimos que se crie uma narrativa que permeie e guie todo curso, pense na estrutura do curso como se fosse um jogo, aproxime o máximo possível o vocabulário do curso com as terminologias usadas nos jogos, por exemplo: unidade/fase; atividades/desafios; objetivos/metast; entre outros. Seja criativo, estabeleça regras, siste-

ma de recompensas com bonificações pelo êxito, estimule e promova a cooperação, colaboração e o altruísmo. Lembrando que o Moodle possui um sistema de *gamification*, porém é limitado e necessita ser melhorado, para atender as necessidades que o sistema exige (GOMES, 2017).

Quanto à avaliação do uso do sistema de *gamification* como um todo (elementos intrínsecos e extrínsecos), verificamos que 40% dos participantes afirmaram que serviu para *motivar*, 40 % destacam que foi útil para *estimular* e 20% indicam que contribui para *engajar* os participantes (GOMES, 2017). Ao verificarmos a relevância do sistema de *gamification* para o *design* de um curso, os participantes informaram que com essa estratégia se sentiram *engajados* (40%); *muito confiantes* (40%) e *confiantes* (20%). Acreditamos que é por se sentirem assim que, muitas vezes, os participantes ao realizarem os desafios demonstraram motivação, relevância e persistência diante das dificuldades de superar um desafio.

Nessa mesma análise, podemos sintetizar três motivos relevantes na aplicabilidade do curso, os quais estão registrados no Quadro 1:

Quadro 1 - Motivos relevantes na aplicabilidade do curso

Relevância na aplicabilidade	Comentários
O curso como fonte geradora de conhecimentos	- <i>Tudo o que hoje sei sobre esse universo é oriundo do curso</i> (Participante #A3#); - <i>Aprendi muito com a realização do curso</i> (Participante #C3#); - <i>Conseguí visualizar as diferentes possibilidades de aulas diferentes</i> (Participante #D3#);
O curso como fonte de interação e reflexão sobre a temática <i>games</i> e <i>gamification</i>	- <i>Eu já possuía um certo conhecimento sobre aprendizagem baseada em games e gamificação, mas sempre é bom refletir com outras pessoas e observar outros pontos de vista</i> (Participante #B3#);
O curso como fonte de esclarecimento e nivelamento de conhecimento	- <i>Como afirmei, tinha uma ideia distorcida do que era gamification, ligava sempre ao uso de jogos, mas o conceito é mais ampliado</i> (Participante #E3#).

Fonte: Banco de dados do NuPEAD.

Concluimos que esses três motivos relevantes para a aplicabilidade (Quadro 1) são impulsionados pela motivação intrínseca, ou seja, aquela que está relacionada ao conhecimento, à autonomia e a satisfação pela própria aprendizagem (GUIMARÃES, 2004). Por fim, com esses dados identificamos às contribuições que a associação de *gamification* proporcionou aos processos de ensino e de aprendizagem no curso a distância (GOMES, 2017).

Na tentativa de obtermos dados que comprovem a satisfação dos participantes, perguntamos como se sentiam ao frequentarem o curso de *design* com *gamification*, obtivemos como resposta 100% *muito motivados*. Com relação ao identificador do índice de satisfação pelo uso de teoria e aplicação prática, novamente todos os participantes afirmaram positivamente que o curso atendeu as expectativas.

Ao analisarmos os dados do Quadro 2, é possível interpretar que além do reconhecimento do esforço de cada participante, eles se motivaram de duas maneiras ao superarem os desafios, as quais são:

Quadro 2 – Instrumentos de motivação durante o curso

Instrumentos de motivação	Comentários
Motivados pelo <i>feedback</i> com reforço positivo do tutor/professor	- <i>Em todas as tarefas completadas, a partir dos comentários do tutor</i> (Participante #A3#); - <i>Quando eu enviava as atividades, logo recebia a resposta motivadora</i> (Participante #D3#); - <i>Nos retornos do tutor</i> (Participante #E3#);
Motivados pela conquista dos elementos extrínsecos	- <i>A partir das medalhas</i> (Participante #B3#); - <i>Quando vi minha pontuação, me senti motivada a realizar os demais desafios</i> (Participante #C3#).

Fonte: Banco de dados do NuPEAD.

Em todas as modalidades de ensino, o *feedback* é muito importante, porém no ensino a distância ele é primordial, na elaboração do material didático procuramos implementar um sistema que atendesse às necessidades dos participantes. Diante dessa exposição, procuramos identificar o posicionamento dos participantes nos dados do questionário avaliativo (Q3B). Nesse sentido, evidenciamos que todos os participantes receberam *feedback* na execução de seus desafios, sejam eles pelo tutor ou pelo sistema de *gamification* (GOMES, 2017).

Na avaliação, procuramos identificar se o *design* com *gamification* do curso chamou a *atenção* dos participantes, conforme questionário avaliativo (Q3B) a troca de vocabulário comum de conteúdos didáticos por terminologias empregadas nos jogos digitais, tais como: a substituição de unidades por fases; questionamento por desafios; entre outros. Com isso, 100% dos investigados apontaram *sim* que essa terminologia de jogos chamou a *atenção*, as justificativas seguem abaixo:

- <i>Achei interessante essa metalinguagem dos jogos aplicada à educação.</i> (Participante #A3#);
- <i>Achei interessante porque o curso foi inspirado nos elementos de gamificação e isso ajuda na estruturação dos conteúdos/desafios e os feedbacks foram fundamentais para a regulagem da Aprendizagem e reflexão sobre o uso dos games no ensino de línguas.</i> (Participante #B3#);
- <i>Sim, em vários momentos, o que me motivou foi ver as medalhas e a pontuação.</i> (Participante #C3#);
- <i>O design estava ótimo.</i> (Participante #D3#);
- <i>Sim, entretanto, em muitos momentos, me perdia, mas consegui chegar ao final sem problemas maiores.</i> (Participante #E3#).

O Participante #E3# sentiu dificuldades, contudo persistiu e conseguiu solucionar o problema, aqui segundo Engermann (2010), podemos observar que mesmo com a dificuldade o participante se *motivou*, ou obteve *confiança*, para concluir seu desafio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo discutir a experiência investigada por meio de um estudo de

caso, o qual buscou explorar os elementos de *design* de jogos em um curso ofertado na modalidade a distância. Para isso, apresentamos o Modelo Sistemático *Design com Gamification (Me-SIGA)* para cursos *online* composto por cinco etapas distintas, as quais são: concepção de linguagem; conteúdos didáticos; rede de conexões periféricas e recursos tecnológicos, sistema de *gamification*.

A representação constitutiva desse *design* engloba as cinco categorias que envolvem o modelo, procurando representar uma rede de conexões acionadas por *links* e *hiperlinks*, interligadas por nós que conectam conteúdos, pontos, medalhas, desafios, *feedback*, títulos, abordagem, textos, ideologias, videoaulas, vídeos, no *Moodle* ou na internet.

Os resultados indicam que esse modelo é uma opção diferenciada e inovadora para professores aplicarem no *design* de curso a distância, tendo em vista que adota elementos de jogabilidade que atraem os jovens e adultos, além de ficar comprovado na pesquisa que esse *design* pode estimular, engajar e motivar os participantes na execução de tarefas em cursos *online*.

Essa afirmação é sustentada pelo fato do *design* com *gamification* ter chamado a atenção dos participantes; os conteúdos disponibilizados foram relevantes para esses participantes no sentido de uso em contexto profissional; durante os processos de ensino e aprendizagem os participantes apontaram que evoluíram seus conhecimentos, demonstrando confiança nas dificuldades, e, muitas vezes, geradas pelo *feedback* positivo do tutor. Além disso, os participantes se sentiram satisfeitos com o curso e conteúdos utilizados, bem como, se sentiram valorizados a cada superação de desafio.

No mapeamento para a revisão da literatura, encontramos produções que foram muito importantes para a elaboração do *design* com *gamification*. Presenciamos muitos pesquisadores abordando conceitos teóricos para o uso de elementos de *design* de jogos digitais em cursos, poucos são os estudos com propostas de aplicabilidade prática de *gamification* para o ensino de línguas. Esperamos que nossa proposta contribua para exemplificar a relação entre teoria e prática.

Por fim, o Me-SIGA para cursos *online* não é algo estanque e acabado, é, sobretudo, um estudo recente e uma tentativa de oferecer aos professores com visão inovadora a possibilidade de implementar em seu contexto profissional um *design* de curso que promova o engajamento e desperte a motivação de seus alunos, tornando a aprendizagem mais significativa, atrativa e prazerosa em detrimento a visão tradicional de ensino, a qual os alunos julgam enfadonhas, cansativas e ultrapassadas para o contexto atual.

REFERÊNCIAS

ALLEN, M. *Creating Successful e-Learning: A rapid system for Getting It Right First Time, Every Time*. São Francisco: Pfeiffer. 2006.

BRAGA, D. B. Aprendendo a ler na rede: de material didático para aprendizagem autônoma de leitura em inglês. IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, 1999.

BUSARELLO, R. I. *Gamification: princípios e estratégias*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/PimentaCultural/ebook-gamification-principios-e-estrategias>>. Acesso em: 24 out.2017.

DETERDING, S.; KHALED, R.; NACKE, L. E.; DIXON, D. Gamification: toward a definition. In: *GAMIFICATION WORKSHOP PROCEEDINGS*, CHI 2011, Vancouver, BC, Canadá, May. 2011b. Disponível em: <<http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

DETERDING, S.; DIXON, D.; KHALED, R.; NACKE, L. E. From game design elements to gamefulness: defining “gamification”. In: *PROCEEDINGS OF MINDTREK 2011*, New York: ACM Press, p. 9-15, 2011a. Disponível em: <http://dl.dropboxusercontent.com/u/220532/MindTrek_Gamification_PrinterReady_110806_SDE_accepted_LEN_changes_1.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2013.

ENGELMANN, E. *A motivação de alunos dos cursos de Artes de uma universidade pública do norte do Paraná*. 2010. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação: Londrina, 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mestrededu/index.php/dissertacoes-defendidas/2010>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

ERENLI, K. The impact of Gamification: Recommending Education Scenarios. *International Journal Emerging Technologies in Learning – iJET*, v. 8, Special Issue 1: ICL2012, Jan. 2013. Disponível em: <<http://online-journals.org/index.php/i-jet/article/view/2320/2458>>. Acesso em: 24 out. 2016.

FILATRO, A.; PICONEZ, S. C. B. Design instrucional contextualizado. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2004. *Anais eletrônicos...* Salvador: ABED, 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/049-TC-B2.htm>>. Acesso em: 18 mai. 2013.

FILATRO, A. *Design instrucional na prática*. 1. ed. São Paulo: Pearson Editora, 2008.

GEE, J. P. Good video games and good learning. *Phi Kappa Phi Forum*, v. 85, n. 2, p. 33-37, 2005. Disponível em: <http://www.academiccolab.org/resources/documents/Good_Learning.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2013.

GOMES, A. F. *Material didático digital, games e gamification: conexões no design para implementação de cursos online*. 2017, 209 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, Santa Maria, RS, 2017.

GOMES, A. F.; REIS, S. C. Jogos digitais e o ensino de línguas: orientações práticas para a produção de material didático digital complementar. *The Especialist* – PUC/SP, 2018 (Prelo).

GUIMARÃES, S. E. R. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E; BZUNECK, J. (Org.). *Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula*. 3 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.

HALLIDAY M.A.K. Part A. In: M.A.K. HALLIDAY; R. HASAN (eds.), *Language, context and text: aspects of language in a socialsemiotic perspective*. Oxford, Oxford University Press, 1989, p. 3-49.

KELLER, J. M. *Motivational Design for Learning and Performance: The ARCS Model Approach*. New York: Springer, 2010.

KELLER, J. M. How to integrate learner motivation planning into lesson planning: The ARCS

model approach. VII SEMANARIO, Santiago, Cuba, *Anais...* Santiago, February. 2000. Disponível em: <<http://apps.fischlerschool.nova.edu/toolbox/instructionalproducts/itde8005/weeklys/2000-Keller-ARCSLessonPlanning.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

LEFFA, V. J. *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. 2 ed. rev. Pelotas: Educar, 2008.

LENCASTRE, J. A. Educação on-line: análise e estratégia para criação de um protótipo. In: BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; COUTINHO, C. P. (Org.). *Educação on-line: conceitos, ferramentas e aplicações*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2012. p. 129-138.

LOPES, R. A.; TODA, A. M.; BRANCHER, J. D. Um estudo preliminar sobre conceitos extrínsecos e intrínsecos do processo de Gamification. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, v. 23, p. 164-173, 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/288854447_Um_estudo_preliminar_sobre_conceitos_extrinsecos_e_intrinsecos_do_processo_de_Gamification>. Acesso em: 24 out, 2015.

NEVES, M. F.; CENTENO, C.; ORTH, M. A.; FRUET, F. S. O.; OTTE, J. Design educacional construtivista: O papel do design como planejamento na educação a distância. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (SIED 2012) e ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EnPed 2012), São Carlos. *Anais...* São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2012.

OSTERMANN, F.; CAVALCANTI, C. J. H. *Teorias de Aprendizagem*. Porto Alegre: Evangraf - UFRGS, 2011.

REIS, S. C. *A intervenção pedagógica do professor em contextos diferenciados: a oferta de andaimes na aula de inglês presencial e a distância*. 2004. 171 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Instituto de Estudos da Linguagem - IEL, Unicamp: Campinas, 2004.

REIS, S. C. *Do discurso à prática: textualização de pesquisas sobre o ensino de inglês mediado por computador*. 2010. 266 p. Santa Maria, RS. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

REIS, S. C.; GOMES, A. F. Podcasts para o ensino de Língua Inglesa: análise e prática de Letramento Digital. In *Calidoscópio* (Online), v. 12, p. 367-379, 2014.

REIS, S. C.; GOMES, A. F. A produção de jogos sérios interdisciplinares na universidade: novos desafios e possibilidades para o ensino da linguagem. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 14, p. 141-166, 2015.

REIS, S. C. Ensino de Língua Inglesa por meio de jogos digitais na universidade: uma proposta de construção. In: TOMITICH, L. M. B.; HEBERLE, V. M. (Org.). *Perspectivas atuais de aprendizagem e ensino de línguas*. Florianópolis, SC: LLE/PPGI/UFSC, 2017a. p. 77-120.

REIS, S. C. Ensino de produção oral em língua inglesa por meio de podcast: relatando uma experiência com alunos do Ensino Fundamental. *Veredas online*, v. 21, n. 1, 2017b, p. 180-201.

RIBEIRO, A. S. M. Design e redesign de curso online na perspectiva da Teoria da Atividade. *Polifonia*, Cuiabá, v. 19, n. 25, p. 59-86, jan./jul., 2012. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/567>>. Acesso em: 24 out, 2016.

SILVA, C. H.; DUBIELA, R. P. Design motivacional no processo de gamificação de conteúdos para objetos de aprendizagem: contribuições do modelo ARCS. In: FADEL, L. M.; ULBRICHT, V. R.; BATTISTA, C. R.; VANZIN, T. (Org.). *Gamificação na educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 143-165.

VYGOSKY, L. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fonte. 1998.

Adilson Fernandes Gomes

Universidade federal de Santa Maria (UFSM)

E-mail: adilson.fernandesgomes@gmail.com

Susana Cristina dos Reis

Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM/UFSM) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede (PPGTER/UFSM)

E-mail: susireis@cead.ufsm.br

Enviado em 10/02/2018.

Aceito em 30/03/2018.