



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO  
CAMPUS DE UBERABA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**CLAUDIA QUELUZ BATISTA FELICIANO**

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA DO GÊNERO FÁBULA EM AMBIENTE DIGITAL**



**PROFLETRAS**

Uberaba  
2017

CLAUDIA QUELUZ BATISTA FELICIANO

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA DO GÊNERO FÁBULA EM AMBIENTE DIGITAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS/UFTM), Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras/UFTM-Uberaba), como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientador: Prof. Dr. Acir Mário Karwoski

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)

Uberaba  
2017

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do  
Triângulo Mineiro**

F348e Feliciano, Claudia Queluz Batista  
Estratégias de leitura do gênero fábula em ambiente digital / Claudia  
Queluz Batista Feliciano. -- 2017.  
86 f. : il., fig., graf.

Dissertação (Mestrado em Letras) -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2017  
Orientador: Prof. Dr. Acir Mario Karwoski

1. Leitura - Estudo e ensino. 2. Letramento digital. 3. Fábulas. 4. Literatura. I. Karwoski, Acir Mario. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 028(07)

CLAUDIA QUELUZ BATISTA FELICIANO

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA DO GÊNERO FÁBULA EM AMBIENTE DIGITAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS/UFTM), Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras/UFTM-Uberaba), como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientador: Prof. Dr. Acir Mário Karwoski

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)

Data de aprovação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Banca Examinadora:

---

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Acir Mário Karwoski  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

---

Membro titular: Prof. Dra. Fani Miranda Tabak  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

---

Membro titular: Prof. Dr. Júlio César Rosa de Araújo  
Universidade Federal do Ceará

**Local:** Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) - Campus de Uberaba  
Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS)

Para minha Manu, meu amor maior!

## AGRADECIMENTOS

O caminho é longo e árduo, mas com a colaboração e força daqueles que nos cercam tudo é possível; portanto, deixo aqui meus sinceros agradecimentos.

Primeiramente, agradeço a Deus, Aquele que me guia e que permitiu que vencesse mais essa etapa da minha vida, que foi cercada de medo e de incertezas, pois aliar mestrado e maternidade não é uma tarefa fácil. A ele meu louvor e gratidão.

Ao meu esposo, pela paciência e companheirismo, além do socorro sempre que necessário. Agradeço por cuidar da nossa princesa para que eu pudesse correr atrás dos meus sonhos. Te amo!

Aos meus pais, por cuidarem da Manu sempre que precisei para não faltar às aulas, por sempre estarem nos bastidores me dando suporte.

A minha irmã e cunhado, por também cuidarem da minha pequena, levar, buscar, além do suporte técnico de informática.

Ao meu orientador Acir, que já considero como amigo, por me orientar e me auxiliar nesse processo mestrado x maternidade.

Aos professores e colegas do ProfLetras/UFTM, por dividirem conhecimento, angústias e vitórias: vocês fizeram a diferença na minha vida.

Aos alunos, pais e escola, que permitiram que a presente pesquisa fosse realizada.

A todos, gratidão eterna!

## RESUMO

A presente dissertação tem por objetivo geral propor uma intervenção pedagógica no ensino de leitura em ambiente digital por meio de atividades com o gênero fábula. A base teórica que sustentou essa intervenção procede dos estudos sobre gêneros do discurso e letramento. Metodologicamente, nossa proposta se filia ao método da pesquisa-ação que, em nosso trabalho, concretizou-se na elaboração e aplicação de uma sequência didática, que é uma proposta concebida pelo grupo de didática das línguas da universidade de Genebra, notadamente, Schneuwly e Dolz, que trabalham com a didatização dos gêneros por meio de sequências didáticas. Os resultados da aplicação de nossa sequência nos permitem concluir que é possível trabalhar com tecnologias em sala de aula. Desse modo, aliar linguagem e tecnologias digitais para o ensino de leitura por meio de sequências didáticas sugere que aliar a aplicação da pedagogia dos multiletramentos, a utilização da tecnologia em sala de aula, o trabalho com o texto de forma consciente, a valorização do conhecimento prévio dos alunos e a aplicação da metodologia de instrução por pares fornece resultados positivos no processo de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Leitura. Letramento digital. Multiletramentos.

## **ABSTRACT**

The present dissertation aims to propose a pedagogical intervention in the teaching of reading in a digital environment through activities with the genre fable. The theoretical basis for this intervention comes from studies on discourse and literacy genres. Methodologically, our proposal is based on the method of action research which, in our work, was concretized in the elaboration and application of a didactic sequence, which is a proposal conceived by the group of didactics of the languages of the University of Geneva, notably Schneuwly And Dolz, who work with the genre didatization through didactic sequences. The results of applying our sequence allow us to conclude that it is possible to work with technologies in the classroom. Thus, combining digital language and technologies for teaching reading through didactic sequences suggests that combining the application of multilevel pedagogy, the use of technology in the classroom, working with the text in a conscious way, the valorization of knowledge and the application of the peer instruction methodology provides positive results in the learning process.

**Keywords:** Digital literacy. Multiliteracies. Reading.



## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Parte externa dos armários dos <i>netbooks</i> .....	28
Imagem 2 – Parte interna dos armários dos <i>netbooks</i> .....	28
Imagem 3 – <i>Netbook</i> educacional fechado .....	29
Imagem 4 – <i>Netbook</i> educacional aberto.....	29
Imagem 5 – Sala de informática.....	32
Imagem 6 – Ilustração aluno 1 .....	60
Imagem 7 – Ilustração aluno 2 .....	60
Imagem 8 – Ilustração aluno 3 .....	60
Imagem 9 – Ilustração aluno 4 .....	61
Imagem 10 – Ilustração aluno 5 .....	61
Imagem 11 – Ilustração aluno 6 .....	61
Imagem 12 – Ilustração aluno 7 .....	61
Imagem 13 – Visualização do resultado do <i>link</i> de busca.....	62
Imagem 14 – Visualização do <i>blog Era uma vez...</i> .....	63
Imagem 15 – <i>Hiperlinks</i> das fábulas de Monteiro Lobato .....	63
Imagem 16 – <i>Hiperlinks</i> das histórias de Monteiro Lobato .....	64
Imagem 17 – Visualização da fábula <i>Os dois ladrões</i> .....	65
Imagem 18 – Figura ilustrativa do <i>clicker</i> disponível aos alunos .....	67

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Alunos participantes que possuem computador em casa .....	40
Gráfico 2 – Alunos que conseguem utilizar as ferramentas que o computador disponibiliza....	41
Gráfico 3 – Alunos que acessam a internet .....	41
Gráfico 4 – Frequência de acesso a internet .....	42
Gráfico 5 – Conteúdo mais acessado na internet.....	43
Gráfico 6 – Costumes de leitura <i>online</i> .....	43
Gráfico 7 – Utilização do computador durante as aulas na escola .....	44
Gráfico 8 – Utilização do computador durante as aulas de língua portuguesa na escola.....	44
Gráfico 9 – Importância do uso do computador na escola .....	45
Gráfico 10 – Necessidade do uso do computador na escola.....	45
Gráfico 11 – Utilização do computador todos os dias na escola .....	45
Gráfico 12 – Presença da internet em casa .....	46
Gráfico 13 – Equipamentos de acesso a internet .....	46
Gráfico 14 – Diferença entre a leitura no suporte papel e a leitura digital.....	47
Gráfico 15 – A respeito de saber o que é uma fábula.....	47
Gráfico 16 – Dificuldade em entender a leitura de um texto.....	48
Gráfico 17 – Sobre o auxílio do computador e da internet na aprendizagem .....	48
Gráfico 18 – A respeito do que são <i>hiperlinks</i> .....	49
Gráfico 19 – Sobre o costume de estudar em casa .....	49
Gráfico 20 – Sobre um professor que utiliza tecnologia em suas aulas .....	50
Gráfico 21 – A respeito de ter uma conta de <i>e-mail</i> .....	51
Gráfico 22 – Primeira rodada de respostas .....	68
Gráfico 23 – Segunda rodada de respostas .....	68

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACD	Associação de Assistência à Criança Deficiente
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IELACHS	Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NTDIC	Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
OLPC	<i>One Laptop per Children</i>
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes ( <i>Programme for International Student Assessment</i> )
PM	Pedagogia dos Multiletramentos
ProfLetras	Programa de Mestrado Profissional em Letras
ProInfo	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
ProUCA	Programa Um Computador por Aluno
PUC-MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
SMS	Serviço de Mensagens Curtas ( <i>Short Messages Service</i> )
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UBS	Unidade Básica de Saúde
UCA	Um Computador por Aluno
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UMS	Unidade Matricial de Saúde

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2</b>	<b>PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b> .....	14
2.1	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA USO DAS TICS NAS ESCOLAS .....	16
2.2	ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E TECNOLOGIAS .....	20
2.3	GÊNEROS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	23
2.4	GÊNERO FÁBULA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	25
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	27
3.1	METODOLOGIA E MATERIAL ( <i>CORPUS</i> ) .....	27
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	33
4.1	SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	33
4.2	RELATO E ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	39
4.3	REFLEXÕES SOBRE A PROPOSTA DE ENSINO .....	69
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	75
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	77
	<b>ANEXO A – Autorização para a realização do estudo</b> .....	80
	<b>ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....	81

## 1 INTRODUÇÃO

Essa dissertação surgiu da nossa inquietação sobre a não utilização de netbooks educacionais, também conhecidos como UCA (Um Computador por Aluno), numa escola pública municipal de Uberaba.

Nossa proposta é apresentar uma sequência didática sobre leitura em ambiente digital, demonstrando como fazer atividades com tecnologia em sala, e não somente afirmar que é preciso utilizar, porém sem mostrar o caminho.

Não podemos negar que a tecnologia é essencial em nossa vida, seja profissional ou pessoal. Mas, a escola está acompanhando toda a tendência tecnológica da atualidade? Tem formado cidadãos críticos e conscientes para lidarem com um mundo conectado?

Vários questionamentos permeiam nossas mentes quanto a essas questões. O que percebemos é que o mundo, o mercado profissional e os equipamentos têm evoluído, mas a escola não tem conseguido acompanhar toda essa evolução, talvez pela escassez de recursos e pela falta de formação didática dos professores.

Envolta em todo esse desenvolvimento está a leitura que, como tudo, também evoluiu. A leitura em ambiente digital se difere da leitura impressa, tida como tradicional. Ela exige do leitor uma outra postura perante o texto, que passa a ser hipertexto, pois apresenta uma série de percursos e possibilidades de leitura. Estas possibilidades que os dispositivos tecnológicos oferecem são inúmeras, pois temos a um clique qualquer informação que falte no momento da leitura para compreender o que está sendo lido na tela.

Além disso, nesses dispositivos o autor já fornece os *hiperlinks* que explicam determinados termos ou conceitos não esclarecidos, ou exemplificam o tema abordado, antevendo a possível dúvida que o leitor possa ter. O mesmo não ocorre no suporte papel, pois ele exige do leitor uma maior pesquisa e busca daquilo que não ficar claro no texto. Mesmo utilizando o suporte papel, provavelmente, o leitor utilizará dispositivos para esclarecer eventuais dúvidas ou até mesmo curiosidades que surgirem.

Essa “nova” forma de ler exige do leitor “novas” capacidades cognitivas, perceptuais, linguísticas, discursivas etc. Essa prática de leitura pede adequações ao suporte, pois ali se apresentam não só a leitura do texto verbal, mas também a leitura de imagens estáticas, imagens em movimento, cores e um mundo de possibilidades através dos *links* ali oferecidos pela diversidade multissemiótica. Ocorre que a escola deveria estar apta a orientar o leitor/aluno sobre como se portar diante dessa infinidade de informações multimodais. Informações estão disponíveis para todos e a qualquer momento; mas o objetivo da escola é o

conhecimento, levar o aluno a aprender através dos dispositivos e ensiná-lo a como lidar com toda essa gama de informações que tem a seu dispor nos ambientes digitais, chegando assim ao conhecimento, ao saber científico acumulado sócio-historicamente.

Assim, a hipertextualidade e a multimodalidade destacam-se na leitura em ambiente digital. Portanto, surge a necessidade de saber utilizar esse suporte de leitura, que está cada vez mais presente no cotidiano do aluno, mas que tem sido utilizado para outros fins, que não o da aprendizagem.

Nesse panorama, não nos cabe mais tratar sobre o letramento, mas sim sobre multiletramentos. Entendemos multiletramentos como a capacidade de ler, entender e compreender o que se lê nas mais diversas formas que essa leitura se apresentar: texto, imagem estática, imagem em movimento, vídeo, chat etc.

Esta dissertação traz os resultados da pesquisa que buscou estratégias que melhorem o processo de leitura em ambiente digital, tendo como base teórica a pedagogia dos multiletramentos que, de acordo com Rojo e Moura (2012), é a pedagogia que busca levar o aluno a práticas que o torne um criador de sentidos num mundo em constante evolução. Portanto, tanto na produção de texto quanto na recepção, o aluno deve ser capaz de transformar discursos e significações e de analisar criticamente. Essa concepção de pedagogia se baseia em quatro princípios propostos pelo grupo Nova Londres, o primeiro a utilizar a expressão “pedagogia dos multiletramentos”.

Os autores explicam que o grupo Nova Londres era formado, em 1996, por pesquisadores do letramento e que esse grupo preparou um manifesto em que

[...] o grupo afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo (daí a proposta de uma “pedagogia”) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devido às novas TICs, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade (ROJO; MOURA, 2012, p.12)

Segundo Rojo e Moura (2012, p. 29), os quatro princípios da pedagogia dos multiletramentos são: usuário funcional (“competência técnica” e “conhecimento prático”); criador de sentidos (“entende como diferentes tipos de texto e de tecnologias operam”); analista crítico (“entende que tudo que é dito e estudado é fruto de seleção prévia”) e transformador (“usa o que foi aprendido de novos modos”).

O panorama de diversidades que se apresentam para docentes e estudantes na escola, em meio ao momento tecnológico vivido na sociedade em geral, ainda é algo a ser discutido,

pois a escola, enquanto instituição social de suma importância para a sociedade, ainda não acompanha a evolução das tecnologias como a sociedade em geral.

Em nossa prática de sala de aula buscamos identificar estratégias de leitura em ambiente digital que sejam efetivas e eficientes no ensino do gênero fábula em língua portuguesa, fazendo com que, como professores, possamos formar alunos proficientes no ato de ler, especialmente em ambiente digital, ambiente que, atualmente, oferece uma gama de caminhos e informações no próprio texto, os *hiperlinks*. Os *hiperlinks* são *links* que levam o leitor de uma página a outra, podendo conter outro *site*, um documento, uma imagem, um *e-mail*, enfim, algo que complemente o texto que está sendo lido. Esses diversos caminhos que se abrem ao leitor podem ser úteis ou não. Úteis se o leitor souber utilizar os *hiperlinks* para enriquecer sua leitura. Inúteis ou distraidores se o leitor perder-se em meio ao labirinto e não conseguir manter a coesão e a coerência essenciais para a compreensão leitora.

Nesta dissertação, apresentamos uma sequência didática em que propomos atividades para o desenvolvimento de aprendizagens significativas dos alunos, no contexto dos multiletramentos, utilizando atividades interdisciplinares de leitura em ambiente digital no Programa Um Computador por Aluno (ProUCA). Observaremos, também, os efeitos da aplicação de atividades que promovam a aprendizagem por pares ou grupos entre os estudantes.

Mazur (1997) explica que o objetivo básico da instrução por pares, ou *peer instruction*, é explorar as interações entre os alunos durante as aulas e concentrar nas concepções adjacentes dos alunos. Dessa forma, o assunto da aula é abordado de forma curta para em seguida passar uma questão conceitual para que os alunos respondam. A partir das respostas obtidas, o professor avalia se pode aprofundar e/ou dar continuidade ao assunto ou se ainda é necessário explicações adicionais, iniciando-se todo o processo novamente (explicação – questão conceitual – avaliação do professor).

A investigação tem uma abordagem dialético-crítica, sendo os sujeitos participantes da pesquisa, 24 alunos do 7º ano da Escola Municipal Uberaba (anexo A). Os procedimentos a serem utilizados na coleta de dados são: observação mediada e entrevistas semi-estruturadas; uso de *clickers*, que são aparelhos semelhantes aos utilizados em programas de auditório para votação, que fazem parte da metodologia *peer instruction*, com questões conceituais elaboradas a respeito do assunto de língua portuguesa em estudo pela turma.

Ao implementar atividades que melhorem a leitura dos alunos, estamos trabalhando em prol da real funcionalidade da tecnologia inserida em sala de aula. Atualmente, verifica-se que as tecnologias digitais não são bem utilizadas em sala de aula tornando-se obsoletas em

bem pouco tempo. Nessa lógica, voltado ao aprendizado por pares, o aparelho tecnológico passa a ser uma ferramenta de ensino eficiente e possibilita que a aprendizagem seja significativa no cotidiano do aluno, considerando que os estudantes vivem envoltos nas tecnologias digitais (celulares, computadores etc.).

Por ser uma pesquisa que abrange seres humanos, o projeto está aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa, devidamente cadastrado na Plataforma Brasil, vinculada à Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), sendo 44501615.5.0000.5154, o número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE).

## 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nesta seção apresentaremos o embasamento teórico – principalmente, alguns conceitos – que será posteriormente utilizado na análise das aulas com os alunos da sala de 7º ano do Ensino Fundamental II. Atualmente faz-se necessário dominar as ferramentas de vídeo, edição, áudio, formatação e outras que carregam uma infinidade de linguagens, mídias e tecnologias. O uso de ferramentas tecnológicas demonstra a importância do domínio que o leitor em ambiente digital deve ter; por isso sua postura frente a esse recurso em muito se difere do suporte em papel. É imprescindível que toda tecnologia seja amplamente utilizada em sala de aula, tornando a leitura, o aprender e o conhecer atraentes para o aluno.

A adoção da tecnologia por parte das famílias também é uma realidade, tendo em vista que a criança tem contato com essas ferramentas desde cedo; daí advém a necessidade de se formar cidadãos capazes de realizar leituras em ambientes digitais, através de hipertextos e *hiperlinks* que estão disponíveis no suporte digital.

No livro *Multiletramentos na escola* (ROJO; MOURA, 2012), os autores afirmam que as tecnologias não devem ser consideradas mais ferramentas de ensino, mas sim, objeto de ensino. Eles defendem que os multiletramentos são interativos, colaborativos, híbridos, fronteiriços, mestiços e fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas. Segundo eles,

[...] o conceito de **multiletramentos** [...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13, grifo da autora).

De acordo com Xavier (2005, p. 171), o leitor tem à sua disposição hipertextos, ou seja, “[...] forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem [verbal e não-verbal] que dialoga



com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície outras formas de textualidade”; demonstrando que a leitura em ambiente digital é uma janela aberta para o mundo.

Nesse sentido, Rojo e Moura (2012) enfocam a necessidade de professores repensarem a divisão das disciplinas escolares, professores motivados, ousados, críticos e inovadores; professores que, objetivando o letramento crítico, busquem desenvolver experiências didáticas inovadoras no ensino de língua portuguesa em sua sala de aula para formar cidadãos críticos, através de uma cultura de leitura e escrita que, numa sociedade hipermultimodal em transformação, sejam capazes de criar novos sentidos. Precisamos da “pedagogia dos multiletramentos” para dar conta desse novo cenário que se abre diante da humanidade a cada dia mais digital.

Não podemos mais permitir a imensa distância entre as práticas tecnológicas e a escola, pois isso desmotiva o aluno, não deixa o ambiente escolar atual e atraente. Devemos compreender que as mídias e a internet não são mais inovações, são necessidades; não são recursos de que o professor possa se utilizar, são objetos de ensino. O uso das tecnologias permite ao aluno realizar aprendizagens mais significativas, que se sintonizem com seu cotidiano e/ou com o mercado que o espera no futuro.

Novas habilidades de leitura e competências são requeridas dos alunos, num panorama polifônico do mundo digital: jogos *online*, *e-books*, *blogs*, *vlogs*, Facebook, Instagram, *Short Messages Service* (SMS), *websites*, *e-mails*, *tablets*, aparelhos celulares etc. Ler envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, motoras, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), todas dependentes da situação e das finalidades de leitura, denominadas em algumas teorias como estratégias de leitura.

Oferecer aos alunos possibilidades de leitura no papel e em ambiente digital, e dar a eles a autonomia de escolha é formar cidadãos com habilidades para conviver em uma sociedade digital. Rojo (2013, p. 14-5) aponta para uma educação linguística contemporânea que traga para alunos multiculturais projetos de futuro. Ela se dá em três dimensões: a) a da diversidade produtiva, no âmbito do trabalho, que busca um “[...] trabalhador multicapacitado e autônomo, flexível para adaptação à mudança constante”; b) o pluralismo cívico, no âmbito da cidadania, em que os alunos apresentam identidades multifacetadas para os contextos de trabalho, modos de vida e espaço físico; c) e as identidades multifacetadas, no âmbito da vida pessoal, em que a escola busque um pluralismo integrativo, tendo em vista as diversas culturas híbridas com que as pessoas convivem.

Ela destaca, ainda, que as práticas escolares estão sedimentadas, em que a réplica ativa

e as abordagens discursivas não têm o mesmo peso em relação ao trabalho formal ou estrutural e temático quando da prática da leitura e da produção de textos escritos. Afirma que as propostas escolares privilegiam as formas escriturais em detrimento das orais, mesmo tendo uma população voltada para as formas sociais orais de interação. Portanto, “As escolas precisam ensinar aos alunos novas formas de competências [...]” (ROJO, 2013, p. 16-7).

Portanto, essa dissertação pretende desvendar os desafios que o professor enfrenta em relação aos multiletramentos e desenvolver estratégias didáticas para o ensino de língua portuguesa no ambiente digital, auxiliado pela metodologia *peer instruction*, visto que as políticas públicas para implantação de tecnologias nas escolas vêm acontecendo sem que a escola saiba, com exatidão, qual é o seu papel e quais os benefícios na formação dos alunos, bem como o papel do professor nesse contexto todo. Sabemos que as tecnologias contribuem para o desenvolvimento intelectual do aluno, posicionando-o ativamente no processo de aprendizagem, que ocorre de forma mais dinâmica, significativa e efetiva, em que o professor exerce o papel de motivador, facilitador da aprendizagem e não simples transmissor de conhecimento.

## 2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA USO DAS TICS NAS ESCOLAS

O uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (doravante NTDIC) no ambiente escolar é inquestionável dada a necessidade de a escola se inserir no mundo tecnológico considerando que a sociedade como um todo já se embrenhou pelas teias virtuais. Atualmente, a tecnologia está presente em qualquer atividade que façamos em nosso cotidiano, seja na padaria, no banco e em praticamente quase todos os lugares. Na realidade não há como fugir dos avanços tecnológicos, pois, além de facilitar nossa vida, a tecnologia deu à nossa sociedade mais dinamismo, tornando atividades antes difíceis mais fáceis e ágeis.

Entretanto, nossa experiência demonstra que a adesão das escolas às NTDIC ainda é tímida, principalmente quando vislumbrada do ponto de vista do mundo em que vivemos que, querendo ou não, já se tornou digital. Todo dinamismo adquirido no nosso cotidiano, não chegou à escola, fazendo com que o ensino ainda seja monótono e pouco atrativo para os alunos. O que ocorre é que a escola, principalmente a pública, ficou atrasada nesse quesito quando, de forma bastante contraditória, deveria ter sido a primeira parte da sociedade a se digitalizar. Indagamos sobre os motivos pelos quais o ambiente educacional ficou tão à margem desse *boom* tecnológico e porque ainda hoje não se atualizou e não se identificou com toda essa expansão tecnológica.

Algumas políticas públicas foram idealizadas no Brasil para que a escola se tornasse parte do avanço tecnológico vivido em todo planeta. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou, em 1997, o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) com o intuito de promover o uso pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na rede pública de Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 2015a).

O ProInfo levou até as escolas computadores formando, assim, as conhecidas salas de informática. A ideia é a de que as aulas seriam agendadas e, assim todos os professores e alunos de uma mesma escola teriam acesso ao laboratório de informática, desde os anos iniciais até os anos finais. Flores (2014) afirma que entre 1997 e 2006 o Brasil possuía 168.436 escolas públicas (nos âmbitos federal, estadual e municipal) com um total de 42.334.346 alunos nos ensinos Fundamental e Médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos). Nesse período, o ProInfo atendeu 14.521 escolas com 147.355 computadores, alcançando um número de 13.402.829 alunos beneficiados com acesso à tecnologia. Analisando esses dados, percebemos que o programa não alcançou 10% das escolas existentes no país, demonstrando que ainda há muito a se realizar em relação ao acesso à tecnologia nos ambientes escolares.

Ocorre que o uso das salas de informática acabou se restringindo a apenas uma aula por semana, a famosa “aula de informática” que não alcança o objetivo de inserir a escola no mundo digital, apenas fornece um mínimo contato dos alunos com os computadores. A inclusão digital não pode se reduzir a um contato semanal com a máquina, como uma espécie de diversão somente; inclusão digital deveria ser a tecnologia fazendo parte do cotidiano do aluno, como objeto de ensino e aprendizagem.

No ProInfo, o Governo Federal distribuiu computadores, conteúdos educacionais e recursos digitais e os estados e municípios fornecem o local para se instalar o laboratório de informática e são responsáveis pela formação dos educadores para lidar com esses equipamentos. O simples fato de distribuir equipamentos para as escolas não garante que a tecnologia esteja realmente fazendo parte do cotidiano escolar. Várias são as necessidades para o uso da tecnologia que vão além do equipamento: professores capacitados, acesso à internet via banda larga, recursos de som e imagem, manutenção, aplicativos, programas e jogos pedagógicos, dentre outros.

Outra lacuna desse programa é demandar a formação de professores para estados e municípios, fazendo com que não haja uma uniformidade nos cursos de formação dos educadores que, na maioria das vezes, os cursos de capacitação acabam passando mais pela parte estrutural do equipamento (programas, aplicativos, como ligar e desligar etc.) do que pela parte pedagógica para uso do equipamento, ou seja, atividades que ajudariam real e

eficientemente o processo de ensino e aprendizagem.

Surge, então, em 2007, um novo programa: o ProInfo Integrado. Esse Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional é

[...] um programa de formação voltada para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais (BRASIL, 2015b).

No ProInfo Integrado são ofertados cursos de Introdução à Educação Digital, Tecnologias na Educação, Elaboração de Projetos e Redes de Aprendizagem. O curso de Introdução à Educação Digital possibilita o uso de recursos tecnológicos por parte de professores e gestores, tais como: pesquisa e análise de informação na web, comunicação e interação (*e-mail*, *blogs*, *bate-papo* etc.), recursos para produção de trabalho escrito, multimídia, processadores de texto, apresentações multimídias; com carga horária de 60 horas, a qual avaliamos como curta para o estudo de todos esses recursos.

No curso de Tecnologias na Educação, também com carga horária de 60 horas, professores e gestores podem compreender o potencial pedagógico das TICs, integrar recursos tecnológicos com objetivo de levar o aluno à construção do conhecimento, planejar estratégias de ensino e aprendizagem. Já no curso de Elaboração de Projetos, professores e gestores articulam práticas pedagógicas com o currículo escolar e o uso de mídias e tecnologias disponíveis na escola, bem como ampliação do conceito de projeto no contexto escolar; a carga horária é de 40 horas. Redes de Aprendizagem é um curso de reflexão da relação dos jovens com a aprendizagem e a escola frente ao surgimento das novas mídias, que modificaram as relações interpessoais; a carga horária é de 40 horas.

Marcelino (2003, p. 12) apresenta resultados da implantação do ProInfo nas escolas, afirmando que a sua aceitação pelos alunos é da ordem de 85%. Afirma, também, que os professores dizem que esse programa “[...] contribui muito para o desenvolvimento da curiosidade e observação, da criatividade e inovação, do trabalho em equipe, da leitura, da investigação e experimentação [...]”. O autor avalia a implantação dos laboratórios de informática como positiva.

De acordo com o *site* do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação):

O Projeto Um Computador por Aluno (UCA) foi implantado com o objetivo de intensificar as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) nas escolas, por meio da distribuição de computadores portáteis aos alunos da rede pública de

ensino. Foi um projeto que complementou as ações do MEC referentes a tecnologias na educação, em especial os laboratórios de informática, produção e disponibilização de objetivos educacionais na internet dentro do ProInfo Integrado que promove o uso pedagógico da informática na rede pública de ensino fundamental e médio (BRASIL, 2012).

De acordo com Rosa *et al* (2013, p. 62), o ProUCA tem três pilares fundamentais: “[...] melhoria do processo educacional, ampliação da inclusão digital para além da sala de aula e sua inserção na cadeia produtiva brasileira [...]”. O autor afirma que essa ideia de um computador por aluno chegou ao conhecimento do Brasil em 2005, no Fórum Econômico Mundial, em Davos, na Suíça. Nesse evento, foi apresentado o projeto *One Laptop per Children* (OLPC) e então, pesquisadores brasileiros, com apoio de algumas instituições, desenvolveram um projeto de implementação do projeto em duas fases de experimentação: “[...] Pré-Piloto (Fase I) e Projeto-Piloto (Fase II)”.

Rosa *et al* (2013, p.63) revelam, ainda, que a Fase I do projeto se estendeu até 2010, tendo 5 escolas de Ensino Fundamental e 7.933 professores participantes. A partir de 2010, inicia-se a Fase II, com a formação de professores em 300 escolas pelo país afora.

Os autores afirmam que o uso dos *laptops* em sala de aula e na escola diminui a evasão escolar, amplia o acesso ao mercado de trabalho e aumenta as fontes de conhecimento e possibilidades dos alunos. Destacam, além disso, que o uso do UCA contribui para a melhora dos níveis escolares. Todavia, ressaltam que ainda falta aos professores preparo para utilizar as tecnologias e sugerem que a formação profissional deve criar condições para o professor integrar seu conteúdo com a tecnologia.

No ProUCA, criado pelo Governo Federal pela Lei nº 12.249, de 10 de junho de 2010 (BRASIL, 2010), o FNDE facilita a aquisição dos *netbooks* educacionais pelos estados e municípios. Esse programa busca a inclusão digital pedagógica, auxiliando o ensino e a aprendizagem de alunos da rede pública com o uso de equipamentos individuais. O equipamento foi desenvolvido para o uso em ambiente escolar. De acordo com Gonçalves (2012, p. 77), o *laptop* educacional “[...] elaborado para o programa é um computador portátil, definido de acordo com padrões do Inmetro, com 512 megabytes de memória e cerca de 1,5 kg de peso”.

Em 2011, a cidade de Uberaba recebeu do MEC 499 *netbooks* educacionais para serem utilizados por alunos do 6º ao 9º anos e a Escola Municipal Uberaba foi escolhida para ser escola-piloto do projeto. Na realidade, a escola já se destacava pelo trabalho feito no laboratório de informática ProInfo e por ter professores familiarizados com a tecnologia no ambiente escolar. Além disso, a escola sempre despontou como sendo uma das melhores nas

avaliações externas, bem como, possui um prédio moderno, o que facilitou o uso dos equipamentos.

Apesar desses equipamentos terem chegado à escola, ainda faltam recursos para que se melhore a rede *Wi-Fi*, para que se conserte equipamentos danificados, mas, principalmente, faltam estratégias didático-pedagógicas que tornem o uso do ambiente virtual em real objeto de ensino. Na realidade, ao se utilizar os equipamentos, a escola não tem uma rede que suporte o acesso de tantos aparelhos à internet, ocorrendo quedas no acesso ou lentidão. Equipamentos acabam danificados e a não dinamicidade do conserto atrapalha as aulas também. Outros questionamentos se referem à qualidade do aparelho, já que muitas vezes os alunos possuem máquinas melhores e mais modernas em sala de aula. Todas essas questões foram e são vivências experimentadas por nós professores no dia a dia escolar.

## 2.2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E TECNOLOGIAS

Os estudos acerca do ensino da língua portuguesa no atual contexto da inserção das NTDIC em sala de aula precisam ser feitos a fim de melhorar o ensino da língua e da linguagem. Apesar de estudos linguísticos demonstrarem a importância de se trabalhar com a linguagem, o que presenciamos ainda é um ensino tradicional, que tenha em vista o estudo sistemático de regras gramaticais. Nesse tipo de ensino não se leva em consideração o trabalho com o texto, mas apenas o ensino de frases soltas e nomenclaturas que não evidencia qualquer melhora na escrita ou na leitura. Não que o conhecimento de regras gramaticais não seja importante, mas a não contextualização dessas normas já demonstrou que a aprendizagem não se torna efetiva, como demonstram avaliações sistêmicas externas à escola, como, por exemplo, Prova Brasil, Enem, PISA, dentre outras.

O que identificamos no ambiente escolar é a atitude de que se é para contextualizar e/ou se não se pode ensinar regras gramaticais, trabalha-se o texto de forma bem superficial, não se atentando para as escolhas linguísticas realizadas pelo autor, intencionalidade e, porque não dizer, as escolhas gramaticais contidas no texto, além de perguntas de interpretação que somente levam o aluno a copiar trechos do texto sem compreender necessariamente o texto. A ideia difundida de se trabalhar com texto foi, acreditamos, mal interpretada e partiu-se para uma simples leitura que se restringe a perguntas que em nada acrescentam e discussões que não se aprofundam no que o texto traz.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (de agora em diante PCN) (BRASIL, 1998), afirmam que nos anos de 60 e 70 acreditava-se que a comunicação e expressão do aluno

seriam eficientes se se valorizasse a criatividade dele; com isso foram feitas propostas de mudanças no modo de ensinar sem, contudo, alterar os conteúdos de ensino de língua portuguesa. Ou seja, houve mudanças na forma de ensinar, levando em consideração a criatividade do aluno; porém, os conteúdos não foram modificados nas práticas de ensino, nem repensados de forma a verificar se seriam conteúdos realmente necessários e se contribuiriam realmente para uma aprendizagem efetiva.

Pela variedade linguística da época ainda se assemelhar com a norma padrão, o ensino de regras gramaticais aparentava ser adequado. Aqui entendemos ensino de regras gramaticais naqueles moldes de frases soltas com ênfase total em nomenclaturas, sem ter necessariamente relação com texto, ou sem tornar eficiente o ato de escrever, ou então no uso do texto como pretexto excluindo-se qualquer possibilidade de leitura de um texto adotando a perspectiva teórica dos gêneros, por exemplo. Um mesmo conjunto de enunciados serve a propósitos comunicativos distintos se inserido em perspectivas analíticas distintas.

Ainda de acordo com os PCN, somente nos anos 80, com pesquisas linguísticas independentes da filologia e tradição normativa, foi que surgiu uma nova crítica do ensino de língua portuguesa. Dentre as críticas ao ensino tradicional, as mais recorrentes eram: apresentação de teoria gramatical inconsistente, ensino descontextualizado, valorização da gramática normativa excluindo variedades orais e não-padrão, texto utilizado para ensino de valores morais e regras gramaticais, escolarização da leitura e produção textual em excesso, realidade e interesses dos alunos não considerados.

Os PCN destacam que “[...] as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas [...]” (BRASIL, 1998, p. 18), o que significa que devemos considerar todo o conhecimento prévio, a condição social e o ambiente escolar para desenvolver as habilidades linguísticas de nossos alunos. Portanto, os PCN, há 18 anos, já apontavam benefícios no uso de tecnologias no ensino de língua portuguesa.

Apesar de ter sido publicado em 1998, os PCN já tratavam dos usos de ferramentas tecnológicas e já falava especificamente dos hipertextos. Observe:

Por combinarem diferentes linguagens e atividades multidisciplinares, favorecem a construção de uma representação não-linear do conhecimento, permitindo que cada um, segundo seu ritmo e interesse, possa dirigir sua aprendizagem: buscando informação complementar, selecionando em um texto uma ligação com outro documento, por uma palavra ou expressão ressaltada; buscando representações em outras linguagens – imagem, som, animação – com as quais pode interagir na construção de uma representação mais realista (BRASIL, 1998, p. 90).

Percebemos nos PCN a importância e até mesmo a necessidade da construção autônoma do conhecimento e a tecnologia tem por função facilitar, aguçar e despertar esse tipo de aprendizagem. Apesar de os PCN já preconizarem o uso da tecnologia, seu uso no ambiente escolar ainda não é o ideal, do ponto de vista pedagógico e estrutural.

O uso de tecnologias no ensino de língua portuguesa modifica procedimentos já consagrados na disciplina, já que traz novas dimensões no processo de ensino e aprendizagem. Não há mais como trabalhar com um texto somente no âmbito daquilo que se apresenta nele e naquilo que temos em sala de aula, porque ao se utilizar as mídias digitais trazemos o mundo para nossas aulas. Além disso, esses equipamentos tecnológicos trazem ferramentas de edição e revisão de textos, muitas vezes desperdiçados por nós professores por quereremos permanecer arraigados no ensino tradicional.

Qual o problema de se usar ferramentas de edição e revisão nos textos? Muitos responderiam que ao ter tudo disponível, nossos alunos não aprenderiam a utilizar as funções estruturais do texto. Pois bem, se educamos nossos alunos para o convívio em sociedade e nessa mesma sociedade ele terá todos esses recursos disponíveis, por que não utilizá-los na escola? Por que não utilizar essas ferramentas como objeto de ensino? Essas são questões para reflexão dos professores de língua portuguesa em sua prática.

As aulas podem e devem ser mais dinâmicas, assim como já é o nosso dia a dia. Para isso, as aulas de língua portuguesa devem ter aplicações reais no cotidiano do aluno e não presas a atividades que não têm resultado prático, nem viabiliza a formação do aluno como cidadão crítico e autônomo. Várias atividades podem ser trabalhadas por meio das tecnologias como ferramentas de publicação, processadores de texto, *sites* de áudio e vídeo etc. Conteúdos como produção de textos, comunicação oral, análise e reflexão sobre a língua também são possíveis de serem desenvolvidos através das mídias.

Atividades interessantes, produtivas e com resultado prático devem ser vistas como oportunidades de ensino, como criação de *blogs*, produção de *podcasts*, revisão e edição de textos, realização e publicação de vídeos, dentre outros.

O ensino da língua portuguesa deve desenvolver habilidades linguísticas, numa visão interacional. Nesse contexto, não cabe ao professor o papel de fornecedor do conhecimento, mas de articulador; ele deve propor atividades didáticas que visem à apropriação do saber por parte do aluno e não apenas à recepção, introduzindo elementos que provoquem situações conflituais, gerando discussão e, conseqüentemente, aprendizagem efetiva.

Na sociedade competitiva e exigente em que vivemos, a introdução das NTDIC nos currículos escolares é essencial. Porém, essa inserção demanda quebra de paradigmas por



parte do professor e da escola. O professor tem a função de, mais do que ensinar, fazer aprender e a escola deve deixar de centrar no ensino para focar na aprendizagem, que passa a ser múltipla.

Especificamente no ensino de língua portuguesa, o uso de tecnologias traz usos mais concretos da língua e menos artificiais, ou seja, há aplicação prática nas atividades propostas, que estão diretamente ligadas ao cotidiano dos estudantes. Portanto, o hipertexto sendo utilizado como ferramenta de estudo da língua traz grandes contribuições para o aluno, pois é um uso concreto da língua.

Ao propor atividades em ambiente digital, o professor proporciona autoestima e desenvolve a autoria, pois nesse território é possível ler e escrever de acordo com as necessidades e opiniões de quem acessa. Para a leitura, os equipamentos são apenas suportes; são as configurações e aplicativos que fazem com que seja uma experiência diferenciada.

### 2.3 GÊNEROS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A utilização do gênero textual em sala de aula vem sendo divulgada de forma mais contundente nos últimos anos e seu uso demonstra a importância da presença e do trabalho com o texto. Entendemos gênero textual à luz de Marcuschi, que afirma que ele é

[...] uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características *sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica (Marcuschi, 2002, p. 22, grifos do autor).

Ou seja, as modalidades de textos que utilizamos em nosso dia a dia são considerados gêneros textuais. Os gêneros são diferentes dos tipos textuais pois, ainda segundo o autor, esses são definidos dentro de parâmetros linguísticos e se restringem a número pequeno de categorias, sendo que aqueles são mais amplos, abrangendo os usos gerais da língua, alcançando textos que utilizamos cotidianamente como, por exemplo, telefonema, carta pessoal, aula expositiva, dentre outras.

Observamos que o ensino de gênero textual adentrou as salas de aulas e tem sido utilizado de maneiras variadas, mas o questionamento que propomos é se esse ensino realmente amplia os horizontes do texto ou se simplesmente engessa o processo de leitura e escrita.

Bakhtin (1997, p. 285) diz que “[...] dadas condições, específicas para cada uma das

esferas de comunicação verbal, geram um determinado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico”. Portanto, não nos cabe enquanto professores tentar fazer com que o aluno se encaixe em padrões pré-definidos, o que tolheria a criatividade e dificultaria o ato de escrever e até mesmo de ler, por fazer com que o que importa seja onde aquele texto se enquadra e não outros aspectos que o texto pode trazer, como uma discussão interessante ou uma crítica ousada, por exemplo.

O ensino do gênero deve ser encarado com muito cuidado, pois assim como a língua, o gênero é variável, na definição de Marcuschi (2011, p. 19) “[...] os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se”. No momento de ensino e aprendizagem, o professor deve ter muito claro essas diferenças e sutilezas para saber nortear o aluno por esse universo, sabendo, por exemplo, que se o aluno se propõe a escrever uma carta, colocou o destinatário, o remetente, despedida, porém não colocou a data no início da carta, isso não faz com que o texto deixe de ser do gênero carta, pois em sua totalidade esse texto comporta vários itens do gênero carta.

As variações dos gêneros das quais falamos no parágrafo anterior se dão pelo gênero ser, logicamente, dependente da língua e, se essa é viva, variável, conseqüentemente o gênero será variável também. Fato é que devemos nos atentar para essas mudanças que são contínuas e, principalmente com o advento da internet, se tornou mais variável ainda, mais dinâmico.

Quanto ao aluno, ele já tem percepção dos gêneros textuais pelo simples fato de ser usuário da língua, ou seja, apesar de não ser um conhecimento formalizado, ele já sabe, internamente, das situações comunicativas em que se dão os gêneros textuais. Portanto, a escola tem o papel de proporcionar o contato do aluno com outros gêneros, ampliando a competência comunicativa (PEREIRA *et al*, 2006).

Os autores aconselham, ainda, que se inicie o trabalho pelos gêneros mais familiares, para depois passar aos gêneros mais complexos, preparando esse aluno para os usos em sociedade. Interessante notar que ao se trabalhar com gêneros, o ideal é que os professores valorizem o conhecimento prévio que os alunos têm sobre o assunto pois, muitas vezes esquecemos que o aluno é um falante nativo da língua portuguesa e ele tem vários conceitos já estabelecidos em sua mente, porém não consciente. A tarefa do professor é trazer à consciência essa bagagem que o aluno carrega consigo inconscientemente.

Pereira *et al* (2006, p. 30) apontam características para a escolha do gênero textual, que são: “[...] tempo e lugar; relação entre interlocutores; características e papel social do enunciador e do receptor; objetivos da interação; canal/ veículo; grau de formalidade da

situação”. Na verdade, algumas dessas características os alunos já conhecem inconscientemente, basta ao professor esclarecê-las; porém, outras deverão ser ensinadas de forma que o aluno perceba a importância delas no processo de leitura e de escrita também.

Os gêneros textuais são dinâmicos, portanto oferecem a possibilidade de se trabalhar com atividades interdisciplinares com o foco voltado para o funcionamento da língua. Marcuschi (2011, p. 18) afirma que não devemos pensar nos gêneros como “[...] modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem [...]”. Essa afirmação é importantíssima para o professor ter em mente no momento em que se propõe a trabalhar com gêneros, porque com a dinamicidade deles temos diversas modificações nos gêneros encontrando um dentro do outro, isto é, linhas tênues separam um gênero do outro e, quando se juntam, formam um fenômeno a qual Marcuschi chama de hibridização.

O texto é onde o gênero se dá e, seja oral ou escrito, o texto é a forma de comunicação utilizada pelos falantes da língua, isto é, o funcionamento da língua se dá no texto. Isso faz com que os gêneros sejam bastante rígidos ou bastante fluidos, o que impede uma categorização rigorosa dos gêneros. Observemos a concepção de Marcuschi sobre categorização dos gêneros:

Muitos têm sido os esforços de categorizar tanto a noção de gêneros quanto suas classificações. Mas essas classificações, que hoje são muitas e com variadas perspectivas, falham e já não parece mais tão prioritário classificar e sim determinar os critérios da categoria *gênero textual* ou *gênero do discurso* (MARCUSCHI, 2011, p. 21, grifos do autor).

Levando para a prática de sala de aula, indagamos o motivo de o ensino de gêneros ainda ser engessado, obrigando o aluno que se encaixe em alguma categoria no momento da escrita ou que ele categorize o que leu. A finalidade do trabalho com gêneros é, essencialmente, aproximar o que é ensinado com a realidade cotidiana do aluno. Todavia, os gêneros que o aluno utiliza em seu dia a dia nem sempre se enquadram em uma categoria específica, fato esse extremamente relevante no ensino da língua bem como interessante do ponto de vista da dinamicidade dos gêneros.

O objetivo maior das aulas de língua portuguesa deve ser a formação de um leitor crítico e competente; contudo, para o alcance desse objetivo, professores devem fazer com que o aluno compreenda que no texto sempre há uma intencionalidade que interfere na forma como o leitor vai realizar a leitura. Esses mecanismos utilizados nessa interferência é que devem ser objetos de estudo, inclusive do ponto de vista gramatical.

## 2.4 GÊNERO FÁBULA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Por se tratar de um texto relativamente curto, por vezes não damos o espaço que a fábula pode (ou poderia) ocupar nas aulas de língua portuguesa, principalmente por não enxergarmos o potencial desse gênero textual.

Fiorin e Savioli conceituam a fábula como um texto narrativo com duas partes, sendo:

[...] a *narração propriamente dita*, que é um texto figurativo, em que os personagens são animais, homens, etc.; e a *moral*, que é um texto temático, que reitera o significado da narração, indicando a leitura que dela se deve fazer. A fábula é sempre uma história de homens, mesmo quando os personagens são animais [...] (FIORIN; SAVIOLI, 2007, p. 398, grifos dos autores).

A fábula tem cunho didático, ou seja, traz um efeito moralizante que deve ser trabalhado em sala de aula com o objetivo de ensinar ou fortalecer valores que farão dos alunos cidadãos pensantes, com criticidade. Outro ponto relevante da fábula é a sua linguagem leve, de fácil acesso e compreensão, o que faz com que seu objetivo seja alcançado com maior efetividade.

Sobre o surgimento da fábula, Silva (2014) afirma que as fábulas surgiram como crítica a pessoas, usos e costumes e que utilizavam animais como personagens a fim de evitar algum tipo de retaliação pelas críticas. A autora diz, ainda, que o início desse gênero se deu com Esopo, na Grécia antiga, que tentava ensinar lições de moral através de diálogos e situações com animais.

Fiorin e Savioli (2007, p. 37) afirmam que existem três níveis de leitura desse gênero textual que se diferem um do outro pelo grau de abstração, sendo o primeiro aquele em que se “[...] depreende os significados mais concretos e mais complexos [...]”; o segundo nível é aquele em que os dados concretos são organizados de forma mais abstrata; e “[...] o terceiro nível depreende os significados mais simples e abstratos. Os autores ainda destacam três níveis de estrutura do texto: 1) nível mais superficial: estrutura discursiva; 2) nível intermediário: estrutura narrativa; 3) nível mais profundo: estrutura profunda.

Ao trabalhar com esses três níveis de leitura e os três níveis de estrutura do texto, temos condições de melhorar a interpretação, a compreensão e a leitura de forma mais eficiente com os alunos. Muitas vezes, focados somente no efeito moralizante da fábula, nos esquecemos de trabalhar toda a estrutura que a compõe, bem como a tessitura dos personagens e cenas.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

#### 3.1 METODOLOGIA E MATERIAL (*CORPUS*)

O estudo tratou de uma pesquisa-ação, numa abordagem dialético-crítica, sendo os sujeitos participantes da pesquisa, alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Uberaba, num total de 24 estudantes. Os procedimentos que foram utilizados de coleta de dados: a observação mediada e entrevistas semiestruturadas, com o uso de *clickers* por meio da metodologia *peer instruction*.

Para um panorama geral da turma, utilizamos uma entrevista semi-estruturada em que buscamos aferir o conhecimento prévio dos alunos em relação às fábulas e ao uso da tecnologia, bem como conhecer a realidade deles em relação ao acesso e uso de ferramentas tecnológicas.

Para a realização da pesquisa foram utilizados *clickers*, o *netbook* educacional (UCA), questões elaboradas pela professora/pesquisadora na turma de 7º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública em Uberaba.

Fizemos uma sequência didática dividida em módulos para as aulas a serem ministradas. A dinâmica da aula baseou-se em um texto previamente escolhido (apresentado aos alunos no UCA, portanto o texto estava em ambiente digital), discussão, apresentação do assunto da aula de forma breve e uma questão conceitual apresentada aos alunos para ser discutida entre eles e, em seguida, respondida via *clicker*. Dessa maneira, obtivemos os níveis da turma em tempo real e certificamos eventuais pontos conceituais que não ficaram claros. As questões elaboradas buscaram alcançar o objetivo de verificar os níveis conceituais da turma e trabalhar especificamente nos pontos obscuros que tendem a atrapalhar a aprendizagem, não se concentrando unicamente em assuntos superficiais do texto.

Cabe-nos apresentar um panorama da escola em que a sequência foi aplicada. Em 2011 chegaram à escola 499 computadores *netbooks* (Projeto UCA) (imagens 1 e 2), para todos os alunos e professores da escola. Os equipamentos vieram do Governo Federal e foi a primeira escola a recebê-los na cidade de Uberaba. Nesse panorama, começou a formação para trabalhar com a nova tecnologia em dois módulos; o primeiro foi presencial, com a equipe da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), em Uberaba, totalizando 40 horas iniciais. O segundo módulo, de 180 horas, foi realizado a distância, também pela PUC-MG, de Belo Horizonte, sendo que a conclusão do curso se deu em agosto de 2012.

Evidentemente, a chegada dos *netbooks* mudou a dinâmica escolar, pois cada aluno contava com seu *netbook* (imagens 3 e 4), podendo fotografar, entrar na internet (instalada na escola com banda larga, rede *wireless* em todo o prédio; enviar *e-mail* e fazer todo o tipo de trabalho), acesso livre (apenas com o servidor bloqueando *sites* indevidos), fazendo repensar e trazendo uma nova forma de organizar as aulas, que vão desde a pesquisa, a montagem de novas atividades enriquecedoras, as tarefas *online*, o *feedback* da família, com o *netbook* sendo levado para casa no início e depois ficando somente na escola por questões de violência, assaltos durante o transporte do equipamento pelo aluno, dentre outras questões convergentes que a tecnologia digital proporciona.

Imagem 1 – Parte externa dos armários dos *netbooks*



Fonte: Autoria própria (2016)

Imagem 2 – Parte interna dos armários dos *netbooks*



Fonte: Autoria própria (2016)

No entanto, ainda há professores que apresentam dificuldades em lidar com toda essa tecnologia inovadora em sala de aula. Embora, no geral, a quantidade de docentes que resistem à implementação do UCA seja ínfima em relação a todos que fazem uso e demonstram sucesso.

Imagem 3 – *Netbook* educacional fechado



Fonte: Autoria própria (2016)

Figura 4 – *Netbook* educacional aberto

Fonte: Autoria própria (2016)

Atualmente a escola oferece o Ensino Fundamental completo, com turmas do 1º ao 9º anos, tem um total de 1.350 alunos nos turnos matutino e vespertino. Os projetos escolares, presentes no Projeto Pedagógico, direcionam-se para o sucesso pedagógico e formação cidadã dos alunos, pontos de referência no lema: “Educando para uma existência de participação consciente”, como em todo o trabalho realizado pelos profissionais que atuam na escola.

A escola atende a estudantes oriundos de diferentes realidades: Orfanato Santo Eduardo, Educandário Menino Jesus de Praga, filhos de militares (em função da proximidade do quartel do 4º Batalhão da Polícia Militar de Minas Gerais), alunos da Acolhida Marista, mães sociais, alunos advindos do Conselho Tutelar, bairros distantes e Liberdade Assistida. Grande parte da clientela possui condições financeiras abastadas e conseguem nível de excelência nas questões pedagógicas, possuem ambiente alfabetizador, incentivo, local de estudo adequado, dentre outros requisitos básicos para o sucesso do aluno.

No entanto, há uma grande maioria que procura a escola pelas dificuldades encontradas em todos os sentidos, desde os problemas sociais (condições de sobrevivência em geral), financeiros e psicológicos. Buscam a comida diária e a oportunidade de serem ouvidos e ajudados. A escola (ainda que não tenha este papel social) tem buscado ajudar com questões de alimentação, roupas (campanhas), consultas médicas, encaminhamentos especializados, dentre outros serviços de assistência social. Apesar de ser escola localizada numa zona central



da cidade, vive-se problemas tais como os de outras escolas dos bairros: abusos, violência doméstica, *bullying*, alcoolismo etc.

A escola é polo de inclusão com a presença dos alunos portadores de todas as deficiências – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), física, auditiva, visual, transtornos etc. – e também tem parceria com a Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD), Unidade Básica de Saúde (UBS) Antonina Gonçalves Coelho e equipe UBS Santa Teresinha, que realiza excelente trabalho em nível de saúde nos mais diversos sentidos.

Os alunos portadores de necessidades especiais estão inseridos nas salas de aula regulares, têm seu ritmo respeitado e aprendem o que todos aprendem, utilizando formas diferenciadas de fazê-lo. Esta situação é possível com a formação dos professores que lidam diariamente com essa realidade. Aqueles que precisam de ajuda para locomoção e necessidades básicas contam com os cuidadores (educadores com 6 horas diárias de trabalho, com formação em magistério), fazem Atendimento Educacional Especializado (sala de AEE) com professores capacitados para tal atendimento. Os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, sem laudos que comprovem a deficiência, também têm atendimento em uma sala específica (sala de AEE) para atendimento das dificuldades.

A escola, mediante os resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), prioriza inclusão e inovação (ver imagem 5). Todos, sem nenhuma exceção, comunidade, educadores, pais e alunos remam na mesma direção: a direção do conhecimento, do acompanhamento, do querer, do viver aprendendo sempre, do construir um mundo melhor, do amor, do entendimento, da inclusão social e da inovação.

Imagem 5 – Sala de informática



Fonte: Autoria própria (2016)

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

Apresentamos, neste capítulo, uma sequência didática que foi elaborada para a presente pesquisa e que visa demonstrar estratégias para melhorar a leitura dos alunos de 7º ano em ambiente digital, especificamente o gênero fábula. Para tanto, optamos por disponibilizar a sequência, em seguida o relato da experiência e, por último, a análise das atividades propostas.

### 4.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Neste momento de introdução da sequência didática, é importante esclarecer aos alunos qual gênero será trabalhado e quais os possíveis suportes, com ênfase no digital. Além disso, é necessário que o professor realize um diagnóstico do conhecimento que a turma tem a respeito do uso do equipamento digital. Se a turma demonstrar desconhecimento desse funcionamento, sugerimos organizar uma aula com o responsável da área técnica de informática da escola para que o andamento da aula seja mais proveitoso.

Optamos por dividir a sequência didática em módulos, como forma de organizar o trabalho do professor, sendo que esses módulos são sequenciais.

A sequência a seguir foi pensada com foco em alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, porém pode ser adaptada para outros anos escolares e também pode ser direcionada a outro gênero textual.

#### MÓDULO 1

1ª aula (50 minutos): Apresentando o gênero fábula

Objetivos:

1. Avaliar o nível de conhecimento dos alunos a respeito do gênero fábula.
2. Orientar sobre as características da fábula, do ponto de vista estrutural e de conteúdo composicional.

Atividades a serem desenvolvidas:

1. Iniciar a aula questionando aos alunos o que eles entendem por fábula, se lembram-se desse gênero e o que consideram como estrutura desse gênero

textual, enumerando as características da fábula e pedir que contem uma fábula, se conhecerem, para a turma.

Nessa primeira abordagem, deixar que os alunos exponham suas ideias e conhecimentos quanto ao gênero fábula, dessa forma pode ser feita a avaliação do nível que a turma está. Durante esse momento, o professor deve direcionar a discussão de forma a já esclarecer progressivamente em dimensão composicional e literária o que é a fábula.

Também, o professor pode perguntar se os alunos se recordam de alguma fábula, pode falar sobre a moral da história que sempre vem no final do texto e questionar por que os animais ensinam os humanos.

2. Na segunda fase da aula, promover o contato dos alunos com o equipamento digital, solicitando que pesquisem o que é a fábula e que também busquem pela fábula que durante a discussão eles se lembraram.

Aqui há uma boa oportunidade de trabalhar, ainda que superficialmente, alguma moral da história de uma ou algumas fábulas elegidas pelos alunos após pesquisa na internet, deixando que eles expliquem o que eles entendem sobre aquela lição. Essa primeira aula dará ao professor o panorama da turma, o que norteará as práticas subsequentes.

Sugerimos que o professor faça algumas perguntas e coloque como um roteiro para a melhor compreensão do texto. Dessa forma, o aluno poderá nortear sua leitura e ser autônomo em sua interpretação. Sugestões baseadas em Garcez (2001):

- a. Quem escreve o texto?
- b. A quem se destina o texto?
- c. Onde ele está sendo veiculado, divulgado?
- d. Qual o papel social do autor? Que autoridade ele tem no assunto?
- e. O que você já sabe sobre o tema do texto?
- f. Está citando outros textos? Quais? Você conhece?
- g. Que informações o texto traz?
- h. Como o texto está dividido? Tem introdução, conclusão, conceitos?
- i. Quais argumentos são utilizados para defender as ideias ali colocadas?
- j. Tem exemplos? Quais?
- k. Como o texto trata as ideias contrárias?

Durante essa atividade, o professor deverá percorrer a sala e mediar as questões que porventura apareçam. Poderá, também, deixar que os alunos conversem entre si e colaborem com a atividade do outro colega.

2ª aula (100 minutos): Trabalhando com o texto

Objetivos:

3. Entender e interpretar a fábula proposta.
4. Compreender os implícitos do texto, bem como a moral da história.
5. Utilizar o equipamento digital como objeto de aprendizagem que contribui para o entendimento do texto.

Atividades a serem desenvolvidas:

1. Nessa aula, será trabalhada a fábula, *No tempo em que os bichos falavam*, de Esopo. Para que os alunos possam compreender melhor o contexto do texto, sugerimos que o professor solicite uma rápida pesquisa sobre o autor.

Nesse momento, os alunos buscarão em seus *netbooks* educacionais por informações sobre o autor e poderão expor para a sala os resultados da busca que fizeram, ampliando os horizontes de informação sobre o autor. Sugerimos que a pesquisa seja feita em duplas para que haja colaboração entre os alunos.

2. Citar para a turma o nome do texto que será trabalhado e pedir para que digam o que imaginam que o texto pode tratar. O professor deverá, nesse momento, instigar a imaginação deles e verificar as expectativas criadas em relação à história.
3. Fornecer o endereço eletrônico em que se encontra a fábula e pedir que, individualmente, realizem a leitura silenciosa do texto.
4. Depois da leitura individual, o professor deverá fazer a leitura oral para a turma. Essa segunda leitura por parte do professor colabora muito para a compreensão por causa da entonação, a ênfase que o professor dá, além de trabalhar a oralidade.
5. Promover uma discussão sobre o texto direcionando com as seguintes questões:

- Por que os ratos tinham tanto temor do gato? Qual a relação de poder que se estabelece entre esses animais?
- Nas relações entre seres humanos, existe essa relação de poder? Exemplifique.
- Vocês acham que essa relação é saudável ou não faz bem?
- Como vocês imaginam que Esopo conseguia ouvir os animais? O que ele tinha de diferente?
- A história apresenta duas morais: como vocês as entendem?
- Isso pode ser aplicado em nossas vidas? Como?

O professor deverá orientar e equilibrar a discussão dessas questões, sempre atentando para a correta compreensão do texto, de acordo com os limites impostos pelo texto e os horizontes de compreensão.

3ª aula (100 minutos): Produzindo a partir do texto

Objetivos:

6. Verificar o nível de compreensão do texto pelos alunos.
7. Promover registro do texto trabalhado e verificar a apresentação de fábulas em outras mídias.

Atividades a serem desenvolvidas:

1. Nesta aula, o professor deverá propor aos alunos que façam uma ilustração sobre a fábula trabalhada, de forma que eles consigam recontar a história através de seu desenho. O desenho será feito no *netbook* educacional, no aplicativo *Tux Painting*, deverá ser salvo no equipamento.
2. O professor promoverá uma forma de os alunos recontarem a história através de seu desenho. Pode ser em uma interação com outra turma, inclusive turmas de idade menor da dos alunos.

Outra sugestão seria a de que os alunos enviassem essa imagem para os *e-mails* de seus pais, com uma breve descrição do trabalho feito em sala de aula e apresentassem em um seminário em sala de aula as opiniões dos pais quanto ao desenho e moral da fábula. Em

seguida, propor um debate: por que as opiniões são convergentes ou divergentes? Como os pais dos alunos ou avós liam essas fábulas?

3. Depois dessas atividades, o professor poderá sugerir que os alunos acessem um *site* de compartilhamento de vídeos (FÁBULAS..., 2016a) e assistam às animações das fábulas de Esopo, buscando, principalmente, as fábulas que eles pesquisaram anteriormente. Acreditamos que em duplas ou trios a atividade seja mais produtiva.

O MÓDULO I buscou identificar o panorama da sala de aula quanto ao conhecimento do gênero fábula e apresentou atividades que reforçam as características desse gênero. Para o MÓDULO II, nossa proposta perpassa pelo estudo e pelo aprofundamento dos níveis de leitura citados nos pressupostos teóricos.

## MÓDULO 2

1ª aula (50 minutos): Conhecendo mais fábulas

Objetivos:

8. Conhecer o autor Monteiro Lobato.
9. Trabalhar os níveis de leitura de um texto: superficial, intermediário e profundo.

Atividades a serem desenvolvidas:

1. Iniciar a aula perguntando aos alunos se conhecem Monteiro Lobato e se se lembram de alguma obra dele que já tenham tido contato. Se algum aluno nunca teve contato com obras desse autor, permitir que pesquise na internet.

Pelo autor trabalhado ser muito conhecido, os alunos poderão citar programas de televisão baseados em sua obra, portanto, é de grande importância que o professor se prepare conhecendo todas as versões das obras de Monteiro.

2. Solicitar que acessem ao *blog Era uma vez...* (FÁBULAS..., 2016b) e leiam sobre quem é Monteiro Lobato.

Como o *blog* disponibiliza várias fábulas, o professor deve deixar que os alunos naveguem pelos *hiperlinks*, lendo aquelas que mais lhes chamaram a atenção. Nesse momento, orientar que busquem todas as informações que julguem necessárias para a compreensão do texto, sejam de significados de palavras ou até mesmo fábulas que tenham o mesmo título das de Monteiro Lobato.

3. Organizar uma discussão sobre a moral que aparece nas histórias aliada à história que lerem e promover um momento em que os alunos possam expor suas descobertas. Argumente sobre as diferenças entre os textos, como, por exemplo, uma fábula de Monteiro e uma de Esopo, como *A raposa e as uvas*.

2ª aula (100 minutos)

Objetivo:

- Trabalhar a compreensão nos três níveis de leitura superficial, intermediário e profundo.

Atividades a serem desenvolvidas:

1. Ainda no *blog Era uma vez...*, solicitar que os alunos cliquem na fábula de Monteiro Lobato, *Os dois ladrões*, e realizem a leitura silenciosa da mesma. Orientar que se utilizem das ferramentas digitais, como dicionário *online*, para certificarem-se do significado da palavra, alcançando o sentido proposto no texto.

Lembrando que o uso do dicionário deve ser trabalhado com aqueles alunos que não conseguem utilizá-lo, explicando que dentre os vários significados apresentados pelo verbete, o aluno deve focar naquele que melhor representar o sentido proposto no texto.

2. No segundo momento, o professor deverá realizar a leitura oral do texto e, em seguida, abrir um espaço para discussão do texto, bem como sobre a moral. Os critérios a serem adotados nessa discussão, são os níveis superficial, intermediário e profundo. De forma organizada, o professor deverá perpassar pelos níveis de leitura à luz de Fiorin e Savioli (2007), em que são trabalhados os significados concretos, abstrato, complexos e simples; observando até que



nível os alunos conseguirão chegar, sendo que alguns poderão alcançar os três níveis.

Com o professor mediando a discussão, os alunos se dedicam a defender seu ponto de vista e a aula se torna mais produtiva.

3. Propor que os alunos coloquem suas reações na página do texto no *blog*, em que eles podem dizer se o texto foi divertido, interessante ou se gostaram. Ainda, incentivar que comentem na página sobre o texto, a partir das discussões em sala de aula.

O professor deve orientar aos alunos quanto aos comentários, lembrando que se trata de ambiente digital e que eles não podem ou devem escrever qualquer coisa, mas sim, que devem realizar comentários pertinentes ao texto, de forma a contribuir com a discussão no *blog*.

3ª aula (100 minutos): Aliando conhecimentos gramaticais ao texto

Objetivos:

- Discutir as escolhas gramaticais utilizadas no texto pelos autores para indicar o tempo em que se passa a narrativa.
- Trabalhar com o tempo verbal, especialmente o pretérito perfeito do indicativo.

Atividades a serem desenvolvidas:

1. Apresentar uma questão relativa à fábula trabalhada e mediar que os alunos se dividam em grupos para discutir e analisar as alternativas. Nessa aula, ainda precisam do equipamento para eventuais consultas, como ferramentas de busca, por exemplo.

Questão:

Ao ler o texto, observamos algumas ações dos ladrões, como: furtar, poder, alegar, argumentar, erguer, dentre outros. O texto foi escrito no passado, uma vez que as ações já ocorreram, mas verificamos que algumas ações no passado duraram mais que outras. Levando isso em consideração, escolha a alternativa que melhor descreve as

ações do passado:

- A. Em “...surgiu a briga” na segunda linha do texto, verificamos que a briga começou no passado e dura até o futuro, pois surgiu e não terminou.
  - B. Quando um dos ladrões diz “o burro é meu porque eu o vi primeiro”, percebemos que o ladrão passou um período vendo o burro, que pode ser uma tarde inteira ou até várias semanas.
  - C. Na primeira frase do texto, o autor diz que eles furtaram um burro, a ação de furtar se deu uma única vez.
  - D. “Riam-se” significa que eles continuam rindo até hoje, porque ainda se lembram do fato.
2. Após a discussão em grupo dos alunos, o professor deverá entregar o *clicker* e solicitar que os alunos teclem na alternativa que acreditam ser a correta. Depois de visualizar o resultado, o professor deve ou pode mudar a disposição dos grupos, preferindo por agrupar os que acertaram com os que erraram para que uma nova discussão seja realizada.
  3. Depois desse segundo momento de discussão, o professor solicita que novamente os alunos digitem a alternativa que consideram correta.

A partir daí o professor passa a fazer com a turma uma análise das alternativas, destacando as adequações e inadequações das alternativas. O professor poderá direcionar as discussões para o que ele identificou como maior dificuldade da turma, trabalhando diretamente no “problema” que tenha notado.

Depois desse processo, o professor poderá explicar os verbos para a turma, sempre observando a aplicação, o uso no texto.

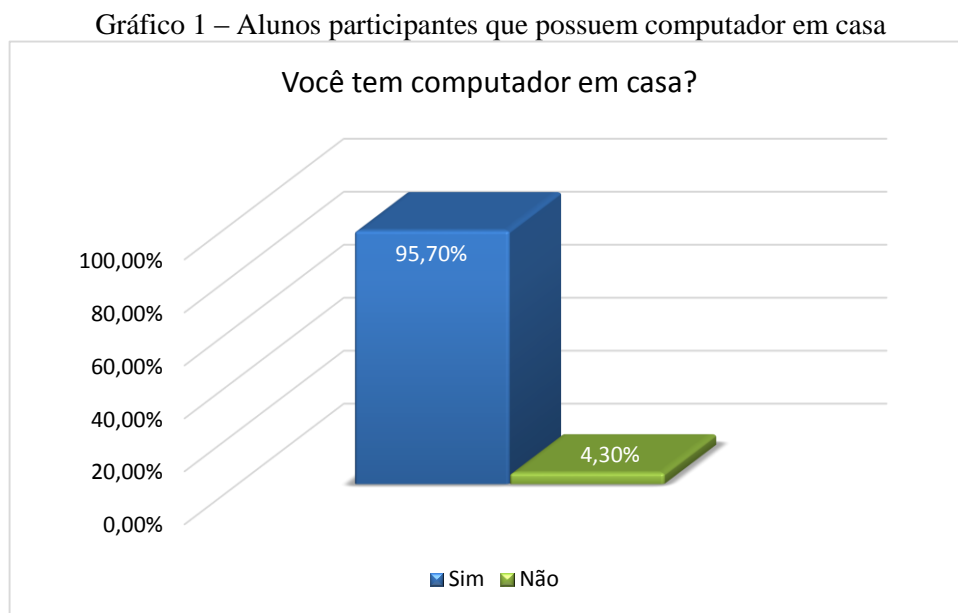
#### 4.2 RELATO E ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Nesta seção, relatamos as atividades realizadas no primeiro semestre do ano letivo de 2016, em uma turma de 7º ano de uma escola municipal de Uberaba. Nossa previsão foi de 10 horas-aula para a aplicação da sequência didática, porém as aulas tomaram mais tempo do que o esperado e, ao final, totalizamos 14 horas-aula.

No início de nossa intervenção na sala do referido ano, explicamos aos alunos sobre as nossas atividades e sobre a pesquisa, solicitando que preenchessem o Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (anexo B) e o levassem aos pais, para que esses pudessem autorizar ou não a participação do aluno nas atividades. Dos 25 termos distribuídos, somente uma aluna não teve autorização para participar da presente pesquisa, sendo que para ela foram proporcionadas pela professora atividades fora da sala de aula<sup>1</sup>.

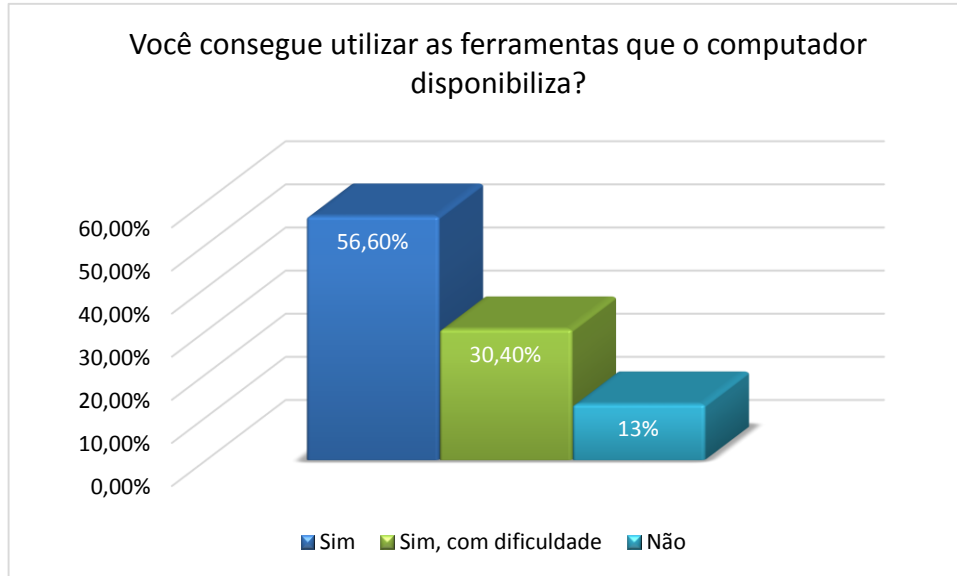
Com o objetivo de conhecer o panorama da sala de aula, aplicamos uma entrevista semiestruturada para ter a dimensão de como os alunos lidam com a tecnologia e qual a ideia que eles têm sobre o gênero textual fábula. Analisaremos, a seguir, os gráficos com os resultados coletados na sala de aula.



Questionados se teriam computador em casa, 95,7% dos alunos participantes da pesquisa afirmaram que possuem o equipamento em casa (gráfico 1), o que demonstra que o acesso a essa ferramenta tecnológica já chegou ao cotidiano dos alunos. Porém, obviamente, sabemos que não basta ter o equipamento em casa, mas também que saibam utilizar com todos os programas e ferramentas que ele disponibiliza.

Gráfico 2 – Alunos que conseguem utilizar as ferramentas que o computador disponibiliza

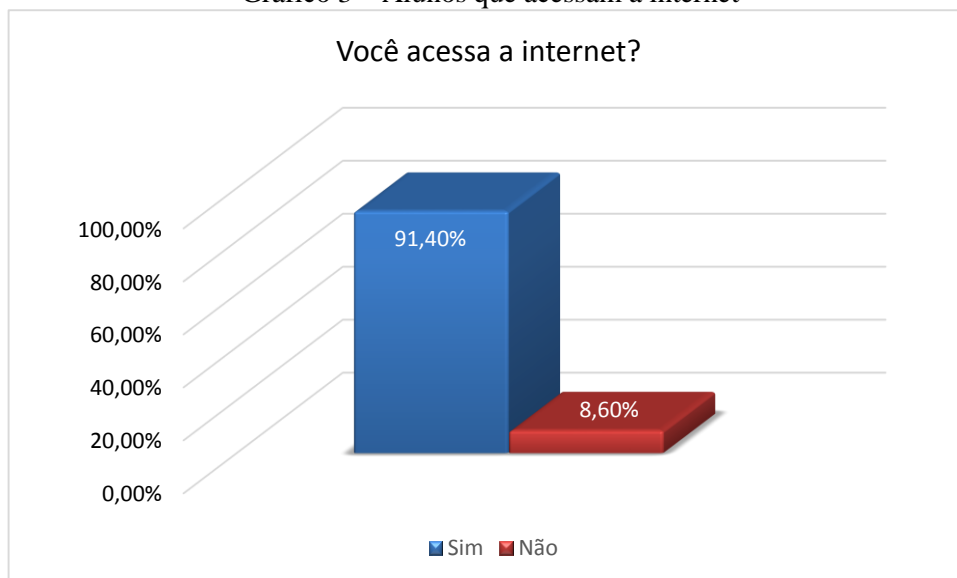
<sup>1</sup> A aluna realizou atividades de interpretação e compreensão de fábulas, fora de sala de aula, acompanhada por uma professora de língua portuguesa.



Fonte: A autoria própria (2016)

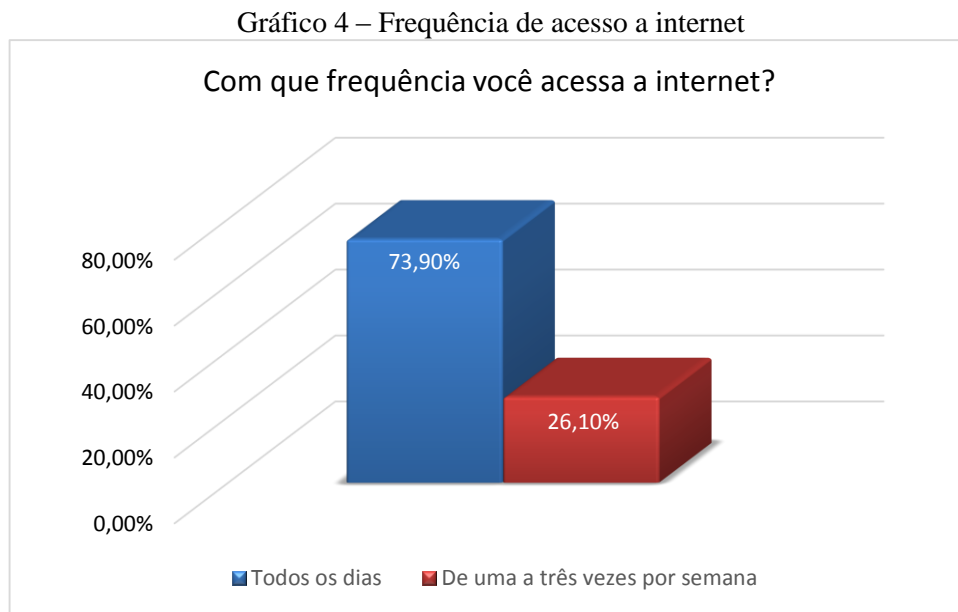
Analisando o gráfico 2, podemos notar que 56,6%, ou seja, mais da metade dos alunos da sala confirmam que realmente sabem utilizar as ferramentas disponíveis no computador; entretanto, 30,4% relatam saber usar o equipamento com dificuldade e 13% dos alunos admitiram não saber utilizar as ferramentas. Ora, esse panorama nos leva a uma reflexão: o simples fato de ter o aparelho tecnológico disponível não garante a eficiência do aluno usuário e também demonstra que não podemos apenas nos pautar na máxima de que eles são “nativos digitais”, há muitas outras necessidades que vão além do simples acesso ao equipamento.

Gráfico 3 – Alunos que acessam a internet



Fonte: A autoria própria (2016)

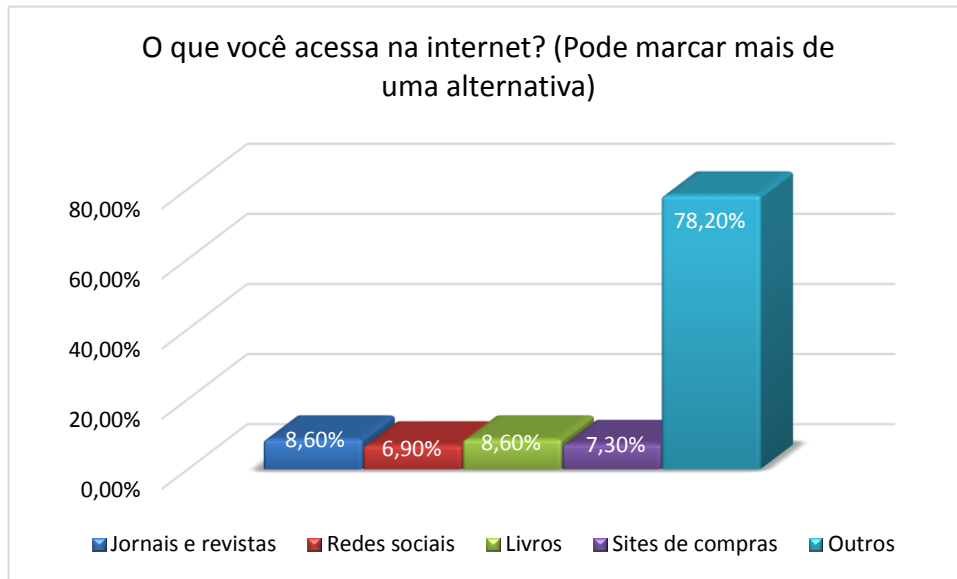
Os alunos foram perguntados sobre o uso da internet, primeiramente, de acordo com o gráfico 3, se acessam à internet: 91,3% dos alunos afirmam ter acesso à internet, o que reforça a necessidade de formação de leitores digitais críticos, pois informações estão disponíveis para a grande maioria desses alunos. No entanto, o que nos chama a atenção é que 8,6% não acessam a internet, apontando para o fato de que ter o equipamento, em uma comparação com o gráfico 1, não garante acesso à informação.



Fonte: Autoria própria (2016)

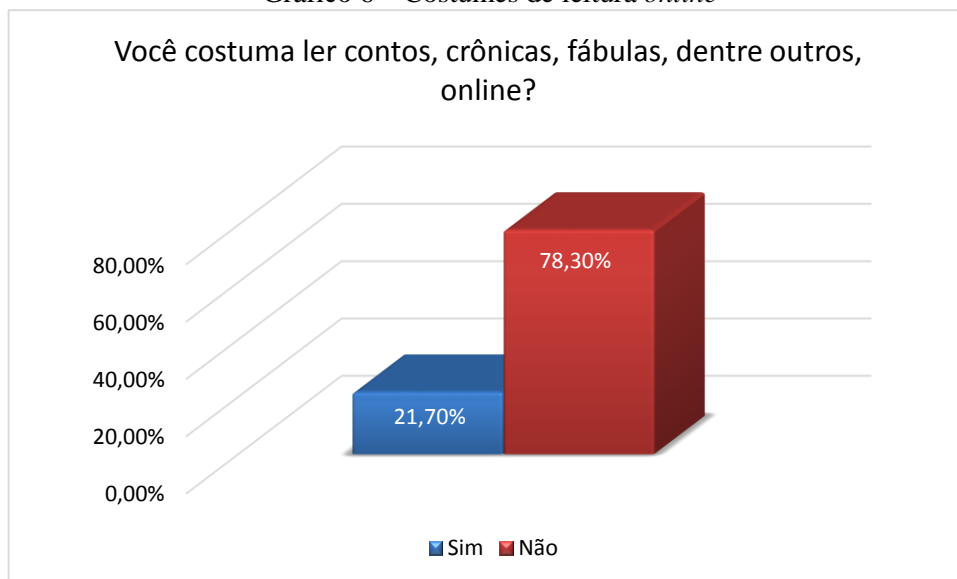
Já no gráfico 4, vemos que a maioria (73,9%) acessa a internet todos os dias e 26,1% acessam de uma a três vezes por semana, sendo que nenhum aluno declarou não acessar nunca a internet. Isso nos leva a crer que a informação tem, sim, chegado aos alunos, ou, pelo menos, tem ficado à disposição deles, sendo essa uma lacuna a ser explorada pela escola.

Gráfico 5 – Conteúdo mais acessado na internet



Fonte: Autoria própria (2016)

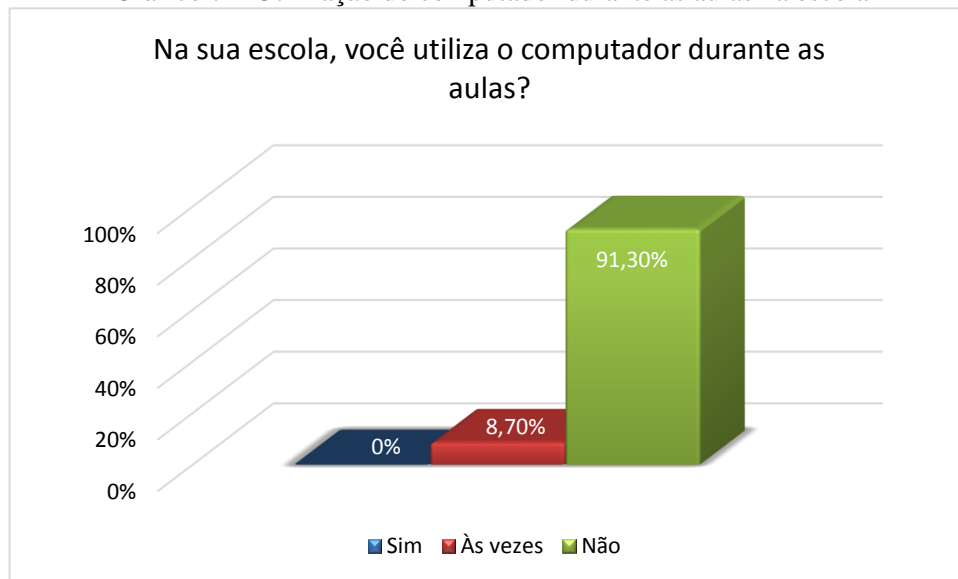
Em relação ao que eles, alunos, mais acessam quando utilizam a internet, as redes sociais alcançam 6,9% e o item “outros” foi o campeão com 78,2% (gráfico 5). Acreditamos que a grande porcentagem do item “outros” foi tão alto pelo fato de nele se incluir os jogos. 7,3% disseram acessar *sites* de compras, mas o que chama atenção é que uma pequena quantidade de alunos, mesmo com todas as distrações que a tecnologia promove, afirmaram que leem livros (8,6%) e jornais e revistas (8,6%). Acreditamos ser um bom começo essa pequena quantidade de leitores e que é necessário que lapidemos esses alunos para que possam ser leitores cada vez mais ativos, questionadores e críticos.

Gráfico 6 – Costumes de leitura *online*

Fonte: Autoria própria (2016)

O gráfico 6 trata da leitura *online* que os alunos fazem da literatura em gêneros como crônicas, fábulas, contos etc., no ambiente virtual, com 21,7% dos alunos declarando realizar esse tipo de leituras *online*. Analisando os números que ainda serão apresentados a seguir, consideramos um número interessante, uma vez que na escola essa prática ainda não é incentivada. Os outros 78,3% dos alunos afirmam que não têm costume de ler esses gêneros textuais, comprovando que o suporte em papel para essa leitura na escola ainda predomina.

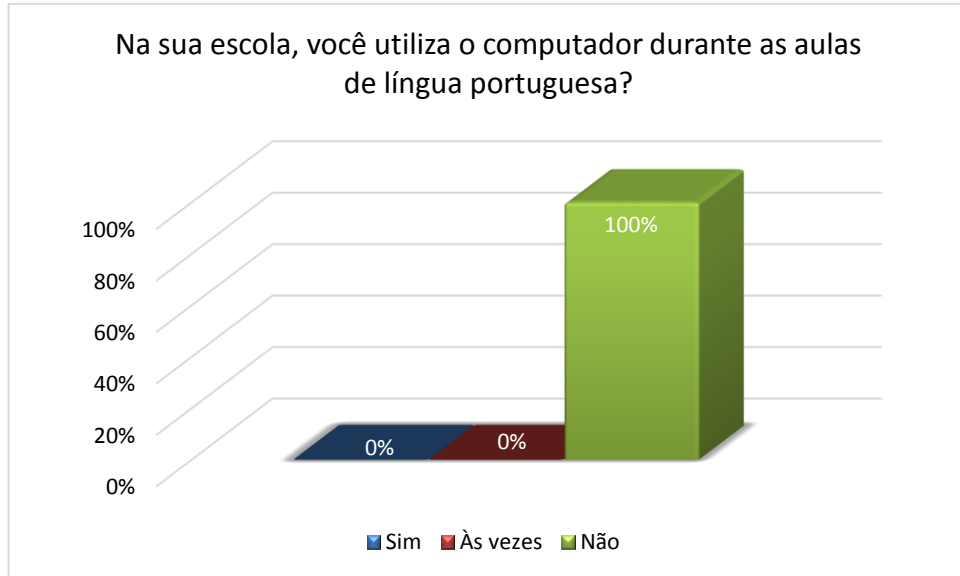
Gráfico 7 – Utilização do computador durante as aulas na escola



Fonte: Autoria própria (2016)

Ao pensarmos nas questões dos gráficos 7 e 8, quando da formulação da entrevista, imaginávamos que os alunos apontariam para um mal-uso ou um uso não tão eficiente das ferramentas tecnológicas, mas o que constatamos é mais preocupante: 91,3% dos alunos afirmam não utilizar computador durante as aulas em geral, 8,7% dizem utilizar às vezes.

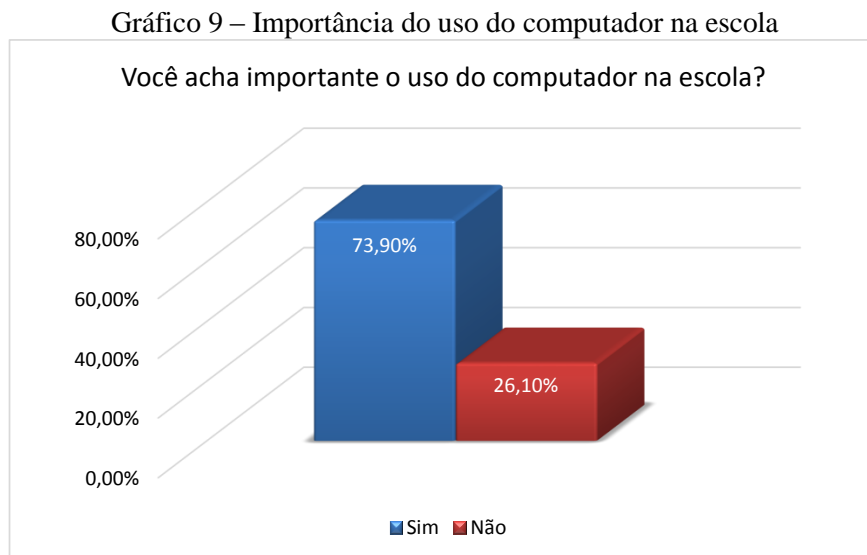
Gráfico 8 – Utilização do computador durante as aulas de língua portuguesa na escola



Fonte: Autoria própria (2016)

Os números se mostram ainda mais reveladores quando os alunos expõem não utilizar o equipamento nas aulas de língua portuguesa, com 100%. São números que nos levam a uma reflexão profunda: o equipamento tecnológico não funciona ou não se tem interesse em utilizá-lo?

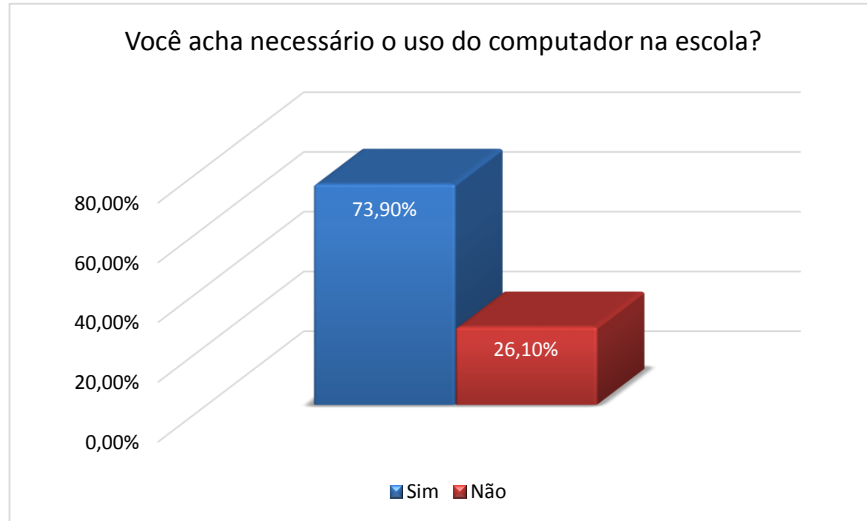
Percebemos que temos, ainda, uma longa jornada a ser trilhada para que a tecnologia em sala de aula seja uma realidade.



Fonte: Autoria própria (2016)

Gráfico 10 – Necessidade do uso do computador na escola

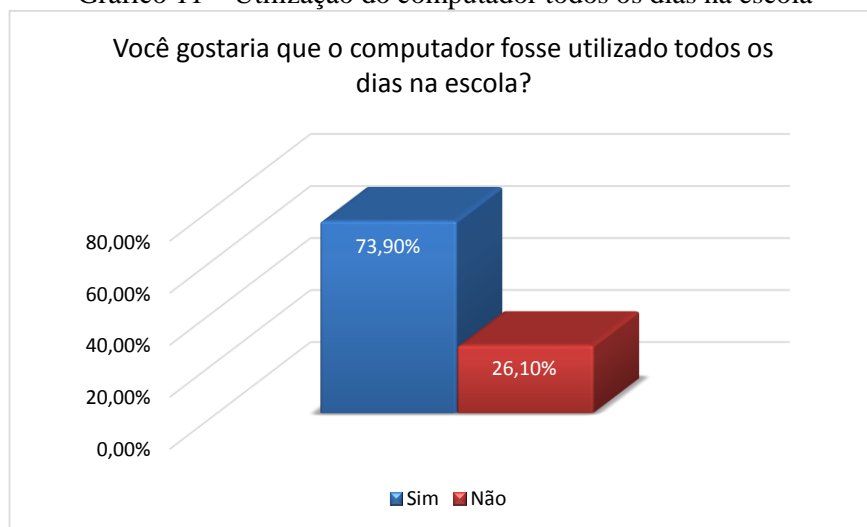




Fonte: Autoria própria (2016)

Pelos gráficos 9 e 10, a maioria dos alunos (73,9%) afirma ser importante e necessário o uso do computador na escola e dizem que gostariam que o computador fosse utilizado todos os dias na escola. Notamos neles uma consciência dos benefícios que o uso das mídias digitais traz e uma visão de que traria mais dinamicidade às aulas.

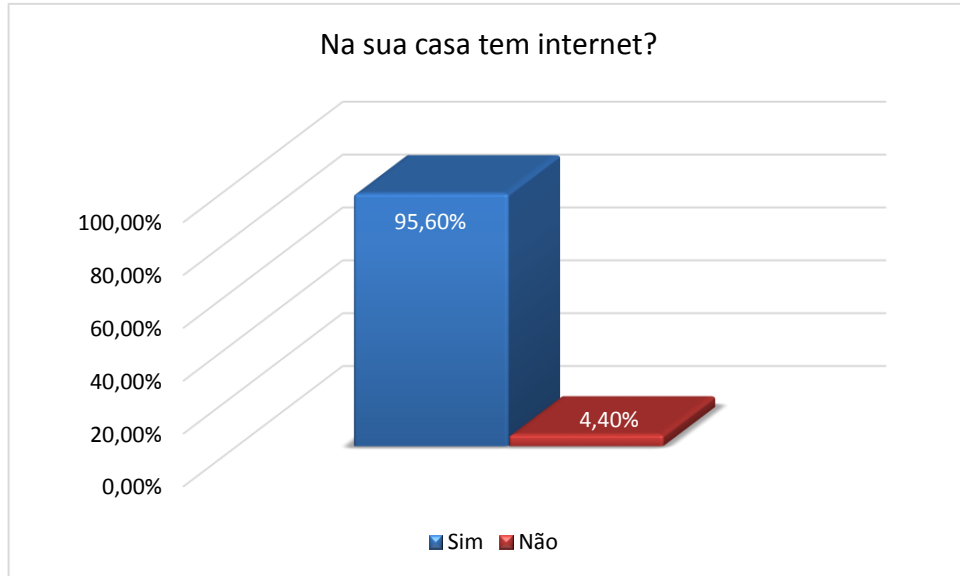
Gráfico 11 – Utilização do computador todos os dias na escola



Fonte: Autoria própria (2016)

Pelo gráfico 11 percebemos que os alunos têm interesse na utilização de computador nas aulas diariamente, pois traz dinamicidade e informações para dentro da sala de aula.

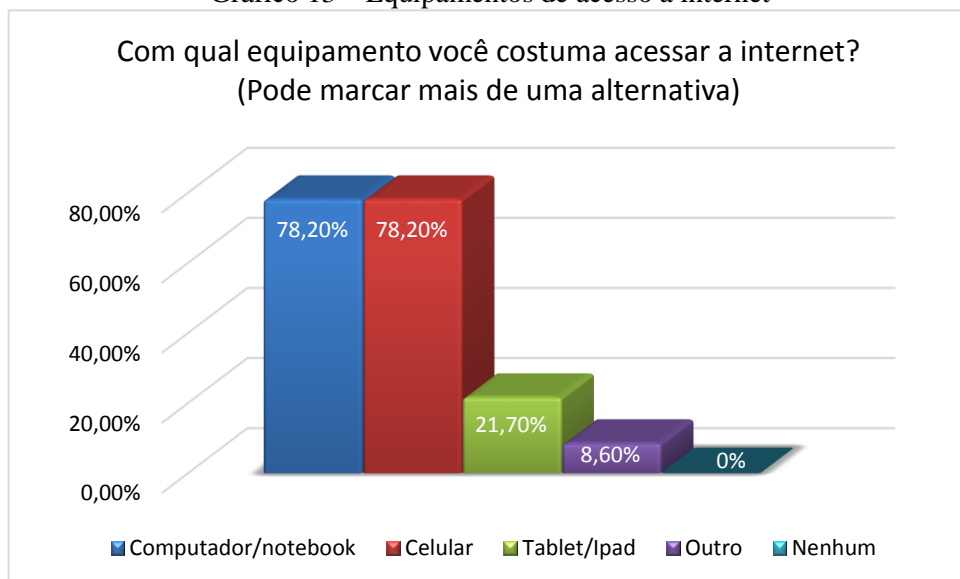
Gráfico 12 – Presença da internet em casa



Fonte: Autoria própria (2016)

Outro fato surpreendente foi o de que 95,6% dos entrevistados têm internet em casa, o que facilita os estudos e o acesso ao conhecimento, de acordo com o gráfico 12.

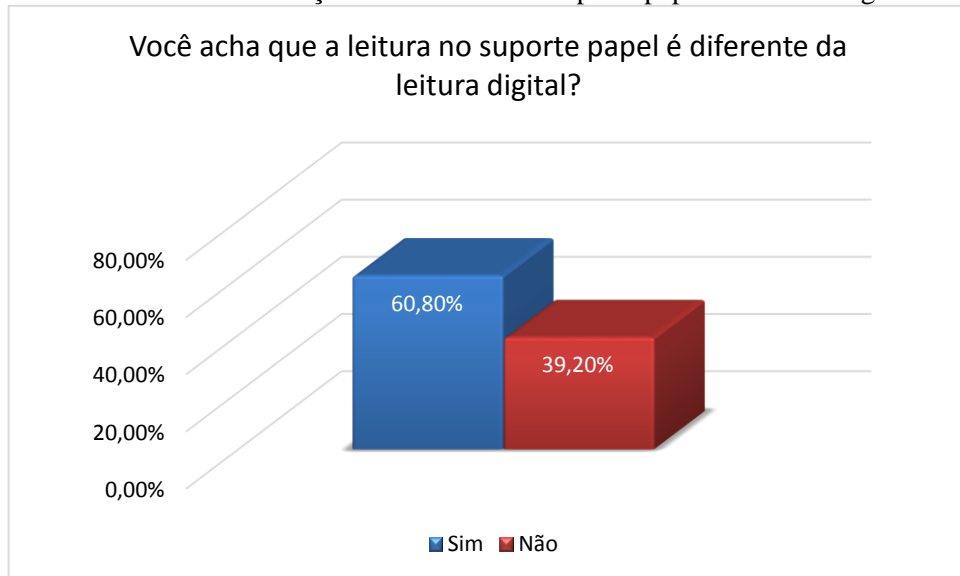
Gráfico 13 – Equipamentos de acesso a internet



Fonte: Autoria própria (2016)

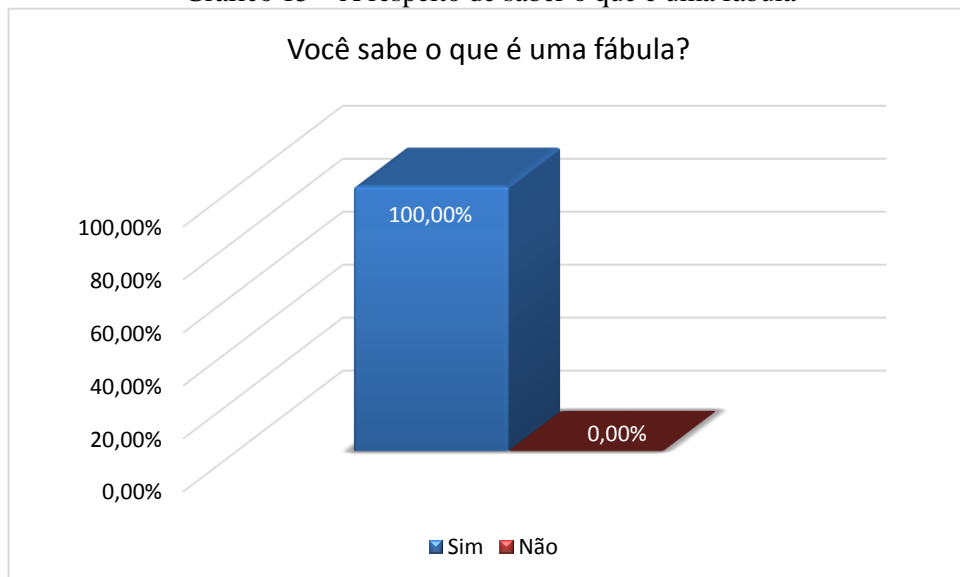
Todos os entrevistados declaram ter algum equipamento digital em que costumam acessar a internet, sendo que os mais utilizados são o computador/notebook e o celular, com 78,2% (gráfico 13). Em segundo lugar, o *tablet*, com 21,7%, e em seguida, o item “outros”, com 8,6%. Verificamos que, além do *netbook* educacional, o celular é uma outra alternativa para acesso à rede, podendo o professor se organizar e planejar usando esse equipamento.

Gráfico 14 – Diferença entre a leitura no suporte papel e a leitura digital



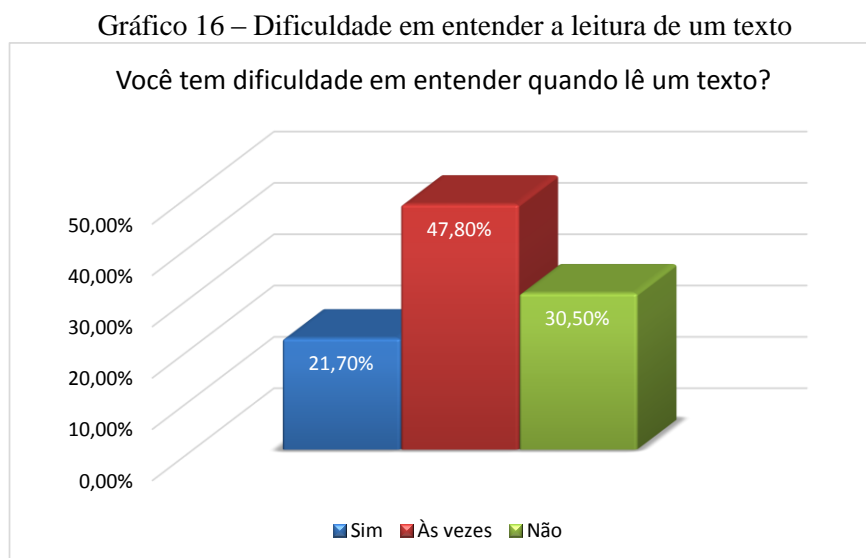
Outro número surpreendente são os 60,8% dos alunos que revelam achar diferença entre a leitura em suporte papel e o suporte digital (gráfico 14). É instigante ver que sem conhecer teorias, os alunos conseguem perceber e compreender que a postura deve ser diferente em ambos os suportes.

Gráfico 15 – A respeito de saber o que é uma fábula



Os alunos foram questionados se sabem o que é uma fábula e todos dizem saber (gráfico 15), o que demonstra que o gênero, de uma forma ou de outra, é trabalhado ao longo

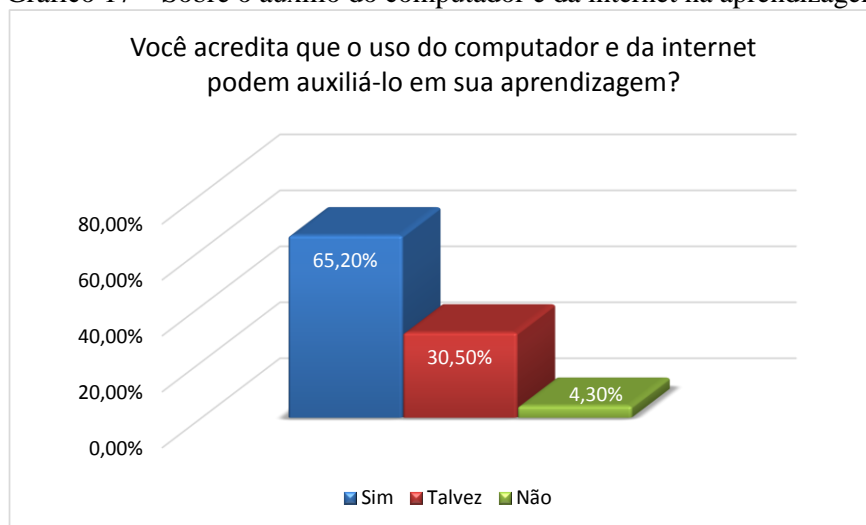
dos anos escolares.



Fonte: Autoria própria (2016)

A dificuldade na leitura também foi abordada e revelou ser bastante expressiva: 21,7% afirmam ter dificuldade em entender um texto quando lê; e 47,8% dizem ter dificuldade às vezes. Consideramos preocupantes esses números uma vez que se trata de uma turma de sétimo ano, que já está a sete anos no sistema escolar.

Gráfico 17 – Sobre o auxílio do computador e da internet na aprendizagem



Fonte: Autoria própria (2016)

Os alunos também foram perguntados sobre a possibilidade de o uso do computador e da internet colaborarem com a aprendizagem: 65,2% afirmam que sim, colaboram com a

aprendizagem, 30,5% acreditam que talvez ajude e 4,3% não acreditam nessa colaboração. Esse gráfico demonstra que os alunos percebem que a tecnologia pode ser uma aliada na aprendizagem e não cabe à escola fechar os olhos para essa realidade.

Gráfico 18 – A respeito do que são *hiperlinks*



Fonte: Autoria própria (2016)

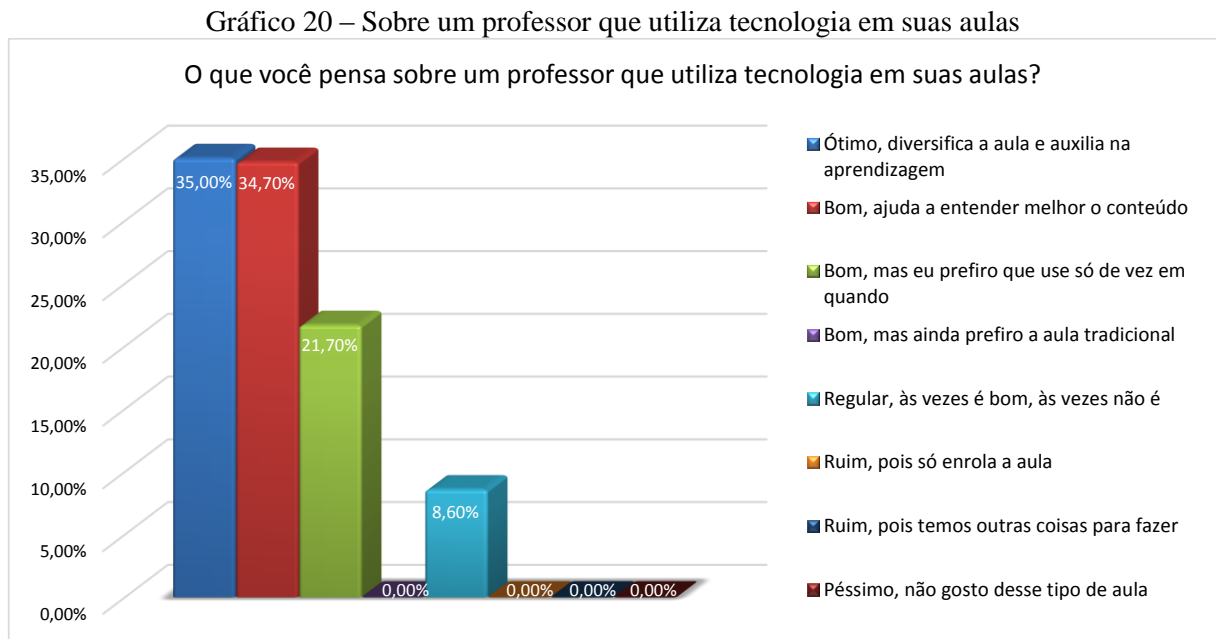
Alguns alunos afirmam que sabem o que são os *hiperlinks*, mais precisamente 21,8 % (gráfico 18).

Gráfico 19 – Sobre o costume de estudar em casa



Fonte: Autoria própria (2016)

Uma das grandes dificuldades de pais e professores é fazer com que os alunos estudem em casa. Nesse caso, a maioria revela estudar às vezes, sendo esses 52,1% dos alunos (gráfico 19), o que demonstra que atividades para serem feitas em casa podem gerar e/ou geram bons frutos, ajudando na aprendizagem. Acreditamos que esse estudo em casa esteja aliado ao equipamento digital, pois, hoje, é fonte de pesquisa para as mais diversas atividades.

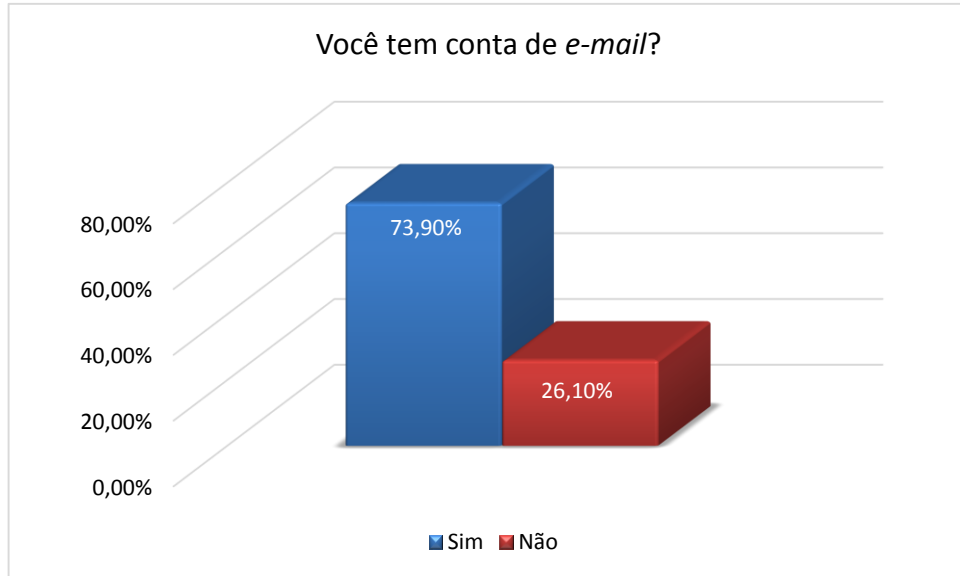


Fonte: Autoria própria (2016)

Buscamos nessa questão entender a visão que os alunos têm do professor que utiliza tecnologias em suas aulas (gráfico 20). A entrevista retrata que 35% dos alunos, ou seja, a maioria, concorda que o professor que utiliza as mídias é ótimo, porque diversifica a aula e auxilia na aprendizagem. Em segundo lugar, 34,7% dos alunos acham bom, porque ajuda a entender melhor o conteúdo; 21,7% acha bom, mas prefere que utilize esporadicamente, só de vez em quando. Somente 8,6% consideram essa prática do professor regular, achando que às vezes é bom e às vezes não é. Nenhum aluno relata achar ruim ou péssima essa prática do professor.

Mais uma vez, os alunos comprovam que o uso da tecnologia é benéfico e necessário, levando nós, professores, à reflexão de como temos direcionado nossas aulas e se não temos deixado algo tão importante como a tecnologia do lado de fora de nossa sala de aula.

Gráfico 21 – A respeito de ter uma conta de *e-mail*



Fonte: A autoria própria (2016)

Essa última questão teve o intuito de verificar se a turma possuía conta de *e-mail* para que pudéssemos programar com consciência uma atividade que envolveria o uso do correio eletrônico. Até alguns poucos anos atrás, pela nossa experiência, verificávamos que poucos alunos possuíam conta de *e-mail*. Porém, na turma, verificamos que 73,9% dos alunos já têm esse recurso (gráfico 21), mostrando que a tecnologia adentrou as casas e deve, também, adentrar os muros da escola.

De acordo com os dados colhidos na entrevista podemos inferir que o acesso às mídias e redes é algo que já está presente no cotidiano dos alunos. Percebemos a necessidade de que a tecnologia esteja mais presente no dia a dia escolar.

Quando alguns alunos afirmaram, segundo o gráfico 20, que o uso de tecnologias é bom só de vez em quando ou que às vezes é bom e às vezes é ruim, analisamos que eles ainda não conseguiram notar a tecnologia como objeto de ensino, mas que até então a percebem somente como diversão, um distrator em sala de aula. Possivelmente, essa visão ainda advém das aulas de informática semanais no laboratório de informática, em que esse único contato não tinha um objetivo pedagógico previamente planejado, aliado ao conteúdo ministrado em sala de aula, mas sim um momento de descontração com jogos educativos, sem nenhuma sequência didática.

Por outro lado, 35% acreditam que diversifica a aula e auxilia na aprendizagem, demonstrando que já existe uma certa consciência de que as mídias têm um importante papel no ensino e aprendizagem, uma vez que pode auxiliar o professor na tarefa de ensinar. Aqui

vamos ao encontro do que disse Rojo e Moura (2012) sobre a escola estar apta a orientar o aluno sobre as diversas informações multimodais que estão à disposição. O aluno deve perceber que a tecnologia colabora com sua aprendizagem e o bom trabalho realizado pela escola, em relação às mídias, faz com que se construam cidadãos conscientes e que o professor pode formar leitores digitais críticos, em qualquer conteúdo, mas aqui falamos especificamente de língua portuguesa.

As habilidades de leitura e competências que são exigidas dos alunos no ambiente digital somente poderão ser alcançadas se houver uma mudança da postura docente ao lidar com a tecnologia em sala de aula, para que assim os discentes desfaçam a imagem de que a tecnologia é sinônimo somente de diversão.

Outro dado que nos chamou a atenção está no gráfico 16, que apresenta altos índices de dificuldade em entender um texto, seja ele em suporte papel ou suporte digital. Interpretamos aqui a falta de autonomia dos alunos frente ao texto que, no panorama digital, passa a ser um problema ainda maior, porque além da lacuna no letramento, percebemos alienação em relação aos multiletramentos.

Esses dados nos alertam para a emergência de se trabalhar com a pedagogia dos multiletramentos que, segundo Rojo em Moura (2012), busca levar o aluno a ser um criador de sentidos, analisando criticamente discursos e significações. Isso significa formar alunos com aptidão para a leitura do texto na forma que ele se apresentar, que são as mais diversas no ambiente digital.

Iniciamos a sequência didática questionando os alunos se eles teriam algum conhecimento do que é a fábula e, imediatamente, afirmaram conhecer esse gênero textual e já se direcionaram para o “texto que tem moral”. A moral da história é a parte que mais chama a atenção deles. Perguntados sobre o que seria a moral, eles tiveram bastante dúvida, dizendo saber o que é, mas que não saberiam como explicar. Nesse momento, um aluno disse que a moral era aquilo que mostra o jeito que a gente tem que ser e, então, questionamos se ele concordava com todas as morais e se ele seria do jeito que as morais “mandam” ser. O aluno disse que não consegue ser tudo aquilo que a moral preconiza, mas que ele sempre lembra delas quando vai fazer algo que não deveria.

Percebemos, então, o efeito moralizante das fábulas, especialmente no final do texto com a moral. Instigante foi notar que muitas vezes os alunos não se lembravam da história, mas se lembravam da moral, sendo que várias foram citadas, tais como: “quem ama o feio, bonito lhe parece”; “falar é fácil, fazer é que é difícil”; não devemos contar algo antes de conseguir”.



Em seguida, os alunos disseram, também, que a fábula é um texto que tem bichos sempre. Então, aproveitamos para esclarecer que esse gênero apresenta animais com características e atitudes humanas para que possam ensinar aos humanos algumas lições. A figura de referência que vem à mente deles em relação à fábula é sempre a raposa, tida como um animal esperto e ardiloso. Questionados sobre o que pensam ser o motivo de tal gênero utilizar animais como seres humanos, os alunos disseram acreditar que seja pelo fato de que os animais sempre têm o que ensinar para nós, humanos. Segundo os alunos, os animais podem ensinar algo por serem considerados mais bondosos e corretos do que os seres humanos.

Explicamos, então, que a prática de usar animais na fábula se dá porque a fábula foi feita para criticar pessoas, usos e costumes e, utilizando animais como personagens, as pessoas não conseguiriam atrelar a história a uma pessoa específica. Um aluno em especial disse que não concordava com essa prática da fábula, que as coisas deveriam ser criticadas abertamente. Nesse momento, esclarecemos que no surgimento da fábula, os tempos eram outros e que o ideal não era expor os outros, principalmente, e propusemos uma reflexão da fala do colega – se o correto é que critiquemos a tudo e a todos, provocando grandes exposições –, ao que a turma discordou.

Passando para o segundo momento da aula, promovemos o contato dos alunos com o equipamento, que no caso da turma estudada, foi o primeiro contato com o *netbook* educacional. Em virtude da entrevista semiestruturada, tínhamos conhecimento de que os alunos nunca haviam trabalhado com o equipamento, por isso, providenciamos um primeiro momento de descoberta para eles, demonstrando quais eram os comandos, as possibilidades e os aplicativos e demos um tempo para que eles pudessem explorar, ficando apenas na monitoria de eventuais dúvidas. Cabe ressaltar que a escola tinha um técnico para lidar com o equipamento e sanar eventuais problemas, contudo, no momento da aplicação desta sequência, a escola já não dispunha mais desse recurso humano, fazendo com que nós tivéssemos que realizar essa função técnica durante as aulas.

A interação com o *netbook* foi bem proveitosa e despertou o interesse dos alunos, sendo que alguns perguntavam se eles realmente poderiam utilizar e aprender com o equipamento durante as aulas.

Passado o momento de descoberta, solicitamos que os alunos pesquisassem o que é fábula e que buscassem pelas fábulas que eles mesmos citaram no início da aula. Essa parte da aula foi bastante colaborativa, com colegas ajudando aos outros nas pesquisas e, inclusive, nas dificuldades de uso do equipamento, tanto por desconhecimento dos alunos quanto por falha

na rede de internet. A rede de banda larga da escola ainda não suporta o uso de duas dezenas de *netbooks* ao mesmo tempo, fazendo com que alguns equipamentos tenham seu funcionamento prejudicado.

Outro fator importante é que, devido à inexistência do técnico de informática na escola, alguns equipamentos também não ligavam por falta de manutenção, sendo esse problema resolvido pelo fato de que somente nós utilizamos o equipamento em toda a escola, nenhum outro professor utiliza o *netbook* em suas aulas. Por outro lado, também nos preocupou esse fato pela rede não conseguir atender a todos os equipamentos sendo que somente a nossa sala utilizava: imaginamos como seria se houvesse mais turmas em uso do equipamento.

Para nortear a pesquisa e a leitura deles, entregamos xerografado um roteiro de leitura proposto por Garcez (2001), para facilitar a interpretação e direcionar a leitura para uma efetiva compreensão. Sugerimos que eles respondessem às questões propostas no caderno, para uma melhor organização das ideias. As dificuldades que eles apresentaram foram em relação ao item que pergunta a quem se destina o texto (sendo que eles não acreditam que o texto possa ser destinado a eles), o que questiona como o texto está dividido e o item que pede para que se identifiquem os argumentos. Esclarecemos os itens para a sala toda e também em um atendimento individual, já que nesse momento o professor é realmente um mediador.

Ao pesquisarem sobre as fábulas, os alunos trouxeram diversas informações relevantes sobre o assunto e fizemos uma roda para exposição desses resultados. Também, promovemos a leitura das fábulas que eles acharam interessantes e/ou já conheciam, com uma breve conversa sobre cada história e sua moral. Foi um momento rico, já que os alunos, em seus comentários, sempre aliavam o texto que escolheram com alguma situação de sua família ou círculo de convivência. Um texto pode gerar muitas vertentes de pensamento e perceber que eles aliaram com o cotidiano deles o que estava no texto, demonstra que alcançamos que eles fizessem uma leitura eficiente.

Outro ocorrido durante essa aula que merece ser destacado, é que alguns alunos, com mais habilidade com o equipamento, apresentaram para a turma vídeos sobre as fábulas que pesquisaram, tornando, assim, a aula mais dinâmica.

A segunda aula já começou com o uso do equipamento; foi uma aula que trabalhamos com um texto específico e a atividade foi realizada em dupla. Portanto, para que pudessem fazer uma leitura mais proveitosa, pedimos que os alunos buscassem por informações sobre Esopo, escritor de fábulas. Essa busca apresentou algumas dificuldades por parte do uso da internet que, como dito anteriormente, é uma falha na estrutura da escola. Alguns alunos não

conseguiram se conectar à rede e perguntaram se poderiam fazer uso do celular para realização da atividade, ao que permitimos pelo fato de ser um recurso que temos em sala e a fim de não deixar que nenhum aluno ficasse sem participar da aula.

Feita a busca, organizamos um momento para que pudessem expor seus resultados, que, na verdade, foram os mesmos. Pudemos perceber que essa igualdade de resultados ocorreu, pois, ao colocar o nome do autor no buscador, os alunos sempre se ativeram ao primeiro resultado que aparecia na página. Essa oportunidade nos levou a esclarecer que temos que buscar por informações mais contundentes e que temos que verificar o *site* em que as informações aparecem, pois podem não ser verdadeiras.

Quanto a Esopo, os estudantes ficaram bastante surpresos e comovidos pelo fato de ele ter sido um escravo, o que gerou na turma uma discussão sobre as oportunidades e como algumas pessoas se escondem em sua situação e outras a utilizam como degrau para o sucesso.

Em seguida, contamos para os alunos que trabalharíamos com uma fábula chamada *No tempo em que os bichos falavam* (de Esopo) e perguntamos de que eles imaginavam se tratar o texto somente analisando o título. Várias opiniões foram emitidas, tais como de que em uma outra época os bichos podiam conversar entre si como os humanos, ou de que em um outro tempo os bichos podiam conversar com os seres humanos e revelar seus medos, angústias etc. Uma outra possibilidade levantada pelos alunos era a de que os bichos falavam em outra época com palavras e que hoje utilizam somente expressões.

Discutidas as possibilidades, passamos o endereço eletrônico da fábula e solicitamos que realizassem a leitura silenciosa. Depois da leitura individual, fizemos a leitura oral da fábula, destacando entonações, paradas, trazendo mais compreensão para o texto. A seguir, o quadro 1 apresenta o texto da fábula.

Quadro 1 – Texto da fábula de Esopo: *No tempo em que os bichos falavam*

**No tempo em que os bichos falavam**

Houve um tempo em que os bichos falavam, e eles falavam tanto que Esopo resolveu recolher e contar as histórias deles para todo mundo.

Esopo era escravo de um rei da Grécia e divertia-se inventando uma moral para as histórias que ouvia dos animais.

Na verdade, nem todos os moradores do país eram capazes de entender a linguagem dos animais, mas Esopo era. Sobretudo dos pequeninos, que falavam muito baixinho, como por exemplo os ratinhos que moravam num buraco da parede da cozinha do palácio.

Um dia, quando limpava o chão da cozinha, Esopo ouviu uns ruídos que vinham de dentro do buraquinho. Os ratinhos estavam muito agitados e preocupados, pois o rei havia colocado um

gato grande e forte para tomar conta dos petiscos reais e o tal gato não era de brincar em serviço, já tinha devorado vários ratos.

Esopo apurou os ouvidos e pôde ouvir tudo o que os ratinhos diziam. Um deles, muito espetivado, parecia ser o líder e, de cima de uma caixa de fósforos, discursava:

— Meus amigos, assim não é mais possível, não temos mais paz e tudo porque o rei resolveu trazer aquela fera para cá. Precisamos fazer alguma coisa, e logo, porque senão esse gato vai acabar com a nossa raça!

Era uma assembléia de ratos e todos estavam muito empenhados em solucionar o problema que os afligia: um gato, grande e forte, que o rei havia mandado colocar na cozinha.

Já tinham perdido vários amigos nos dentes afiados da fera: o Provolone, o Roquefort, o Camembert e o pobre Tatá, o mais amado de todos.

Fonte: Aith e Abbud (2004)

#### Quadro 1 (continuação) – No tempo em que os bichos falavam

Planejaram, planejaram e não conseguiram chegar a nenhuma conclusão que agradasse a todos. Precisavam de estratégias eficazes e seguras.

Uns achavam que deveriam matar o tal gato; outros diziam que era impossível: "Como matar uma fera daquelas?"

Horácio estava quase convencido de que a sina de seu povo era morrer entre os dentes do gato. Com lágrimas nos olhos, já ia descendo da caixa de fósforos quando Frederico, um ratinho muito tímido que nunca falava, resolveu dar sua opinião:

— Como vocês sabem, eu não gosto muito de falar, por isso serei rápido, mas antes vocês vão responder a uma pergunta: Por que esse gato é tão perigoso para nós, se somos tão ágeis e espertos?

E Horácio respondeu:

— Ora, Frederico, esse gato é silencioso, não faz nenhum barulho. Como é que vamos saber quando ele se aproxima?

— Exatamente como eu pensei. Me perdoem a modéstia, mas acho que a idéia que tive é a melhor de todas as que ouvi aqui. Vejam só, é simples: Vamos arrumar um guizo, pode ser até aquele que pegamos da roupa do bobo da corte. Lembram? Aquele que achamos bonitinho e que faz um barulho enorme.

Os ratos não estavam entendendo nada, para que serviria um guizo?

Frederico tratou de explicar:

— A gente pega o guizo e coloca no pescoço do gato. Quando ele se aproximar, vamos ouvir o barulho e fugir. Não é simples?

Todos adoraram a idéia. Era só colocar o guizo que todos ouviriam o gato se aproximar.

Todos os ratos foram abraçar Frederico e estavam na maior euforia quando, de repente, um ratinho, que não parava de roer um apetitoso pedaço de queijo, resolveu perguntar:

— Mas quem é que vai colocar o guizo no pescoço do gato?

Todos saíram cabisbaixos. Como não haviam pensado naquilo antes?

Era o fim da euforia dos ratinhos. Para Esopo, a moral da história era a seguinte: "Não adianta ter boas idéias se não temos quem as coloque em prática". Ou ainda: "Inventar é uma coisa, colocar em prática é outra".

Fonte: Aith e Abbud (2004)

Leituras realizadas, passamos, então a discutir o texto seguindo o roteiro que se encontra na sequência didática. Perguntados sobre a relação de poder entre gato e ratos, do motivo dos ratos terem tanto temor do gato, os alunos responderam que isso se dá porque o gato é um predador natural do rato e, dessa forma, os ratos tinham medo e com razão.

Questionamos, então, se o mesmo acontece entre os seres humanos, ou seja, se há relação de poder e os alunos aliaram as relações de poder ao relacionamento patrão x empregado, diretor x aluno, políticos x população. Foram inferências que consideramos demonstrar uma boa interpretação do texto, pois os alunos buscaram exemplos da vida real. Por outro lado, acreditamos que eles não souberam separar medo de autoridade, apresentando relações de autoridade, como sendo relações de medo. Ora, bem sabemos que essa linha é tênue e não entraremos nessa discussão, mas o que nos cabe é perceber que os alunos conseguiram depreender do texto e associar à realidade, ou melhor, à sua realidade.

Para aprofundar, instigamos a eles inquirindo se essa relação de poder é saudável ou não e para os alunos é saudável. Na opinião deles, as regras e relações de poder fazem bem porque nos levam a sermos mais disciplinados. Uma parte menor da turma afirmou não ser saudável argumentando que regras são chatas e desnecessárias; para esses, o princípio da igualdade em todas as instâncias, sem nenhum tipo de hierarquia, é considerado ideal.

Depois, passamos a debater sobre como Esopo conseguia ouvir os bichos e se ele tinha algo de diferente, sendo que os alunos responderam que ele só conseguia ouvir porque era uma boa pessoa. Com esse argumento, eles afirmaram que já aprenderam que só pessoas de bom coração podem ouvir os animais. Então, questionamos se atualmente alguém poderia ouvir os animais e eles responderam que pode ser que sim, mas a maioria não houve porque há muita maldade. É uma reflexão interessante vinda de alunos do 7º ano, que percebem como o mundo está, mas ainda acreditam na fantasia, o que é comprovado por não negarem a possibilidade de que alguém possa falar com os animais.

Apesar de estarmos tratando sobre alunos do 7º ano, a ludicidade está presente no discurso deles demonstrando que a fábula provoca essas “sensações” no leitor. Notamos, então, o poder transformador da literatura, que desperta os sentidos com uma simples leitura. A literatura nos leva a refletir sobre a vida e as questões que a permeiam, e os alunos conseguiram chegar a essa reflexão, uma vez que levaram para a vida real aquilo que aconteceu no enredo da fábula. Vejamos o que Candido diz sobre isso:

A arte, e portanto a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de

uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando em uma atitude de gratuidade (CANDIDO, 1972, p. 53).

Sobre as morais da história, eles foram perguntados se conseguiram entender as duas. Para eles, na verdade, as duas dizem a mesma coisa: “Não adianta ter boas ideias se não temos quem as coloque em prática” e “Inventar é uma coisa, colocar em prática é outra”. Afirmaram que só pensar e imaginar não adianta, mas que devemos conseguir uma forma de colocar as ideias em ação. Foi interessante esse momento porque alguns alunos expuseram algumas ideias que têm, mas que ainda não encontraram uma forma de fazer, o que nos fez perceber que os alunos se identificaram com o que o texto propôs. Ou seja, automaticamente eles já aplicam as moralidades às suas vidas. Ao alcançar esse nível de leitura, os alunos demonstraram criticidade, pois conseguiram destacar a moralidade contida no texto, algo relevante para alunos do 7º ano. Comprovamos, então, que ao trabalhar a leitura de forma planejada e utilizando a aprendizagem por pares, podemos alcançar resultados satisfatórios.

Na terceira aula do MÓDULO I, solicitamos aos alunos que fizessem uma ilustração sobre a fábula trabalhada, entretanto a realização da atividade foi no *netbook* educacional, por meio do aplicativo *Tux Painting*. Durante a atividade, alguns computadores não funcionaram, fazendo com que realocássemos os alunos com outros colegas, por causa do tempo de aula.

Destacamos que, pelo fator tempo, permitimos a formação de duplas, porque em relação ao equipamento, o tínhamos disponível em grande quantidade, visto que não são utilizados na escola. Outro fator é que quando da aplicação dessas atividades, a escola não dispunha de um funcionário para colaborar na solução dos problemas técnicos de informática descritos.

Os alunos tiveram muita facilidade em lidar com o aplicativo, descobrindo rapidamente todos os recursos disponíveis. A sala se tornou um ambiente colaborativo, em que os alunos se ajudavam e semeavam as novas descobertas. Indiretamente, gerou uma discussão sobre o texto também, já que entre eles a conversa era do que era pertinente ao texto e o que não era.

Todos os alunos foram orientados a salvar a ilustração feita no *netbook*, algo que gerou muitas dúvidas pois, por incrível que pareça, esses alunos (considerados nativos digitais) não conseguiram realizar essa simples tarefa. O fato de não conseguirem salvar a ilustração, nos remete ao uso de redes sociais e aplicativos que os alunos utilizam e dominam, mas o pouco uso (ou nenhum) das ferramentas disponíveis no equipamento, surgindo, assim,

uma lacuna nas habilidades discentes.

Precisamos nos assegurar que nossos alunos adquiram competência crítica para que compreendam o panorama do letramento contemporâneo e então possam participar efetivamente na vida após a escola e no trabalho como cidadãos informados e ativos. Proporcionar oportunidades cuidadosamente estruturadas para os alunos desenvolverem as habilidades do letramento e um forte senso de ceticismo instruído é mais importante do que nunca (SNYDER, 2009, p. 23-45).

Cabe à escola oportunizar contatos com as culturas impressa e digital, o que não vem sendo feito, já que o impresso ainda predomina na sala de aula, como por exemplo, nos trabalhos e avaliações que só são aceitas de forma impressa e, ainda, manuscrita, na maioria das vezes. Ou seja, os recursos disponíveis não são aceitos pela própria escola, justamente aquela que deveria oportunizar essas práticas. A fala anterior de Snyder (2009) casa com o que disse Rojo (2013) sobre formar cidadãos com habilidades para conviver em uma sociedade digital, sendo a escola responsável por educar nas três dimensões: diversidade produtiva, pluralismo cívico e identidades multifacetadas.

Nesse momento, o suporte técnico fez muita falta, uma vez que a dificuldade foi geral na turma. Portanto, foi gasto um tempo enorme porque tivemos que ensinar e salvar em cada equipamento da sala.

Durante cinco minutos, deixamos que eles socializassem seus desenhos e o que se viu foi uma nova discussão sobre o texto. Alguns alunos são extremamente críticos e, por isso, pontuaram possíveis itens para melhorar nos desenhos dos colegas, sendo que alguns fizeram a modificação apontada. Essa atividade mostra como um texto tem várias vozes; no caso, o texto não-verbal (ilustração) confeccionado por eles, teve a presença de diversas vozes, as vozes dos colegas. Baseados no diálogo, os alunos puderam construir seu texto com a colaboração dos colegas, trazendo crescimento e aprendizagem de forma consciente.

Depois dessa atividade em sala, os alunos foram disseminar o que aprenderam e o que produziram: recontaram a história, através de suas ilustrações, para alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I.

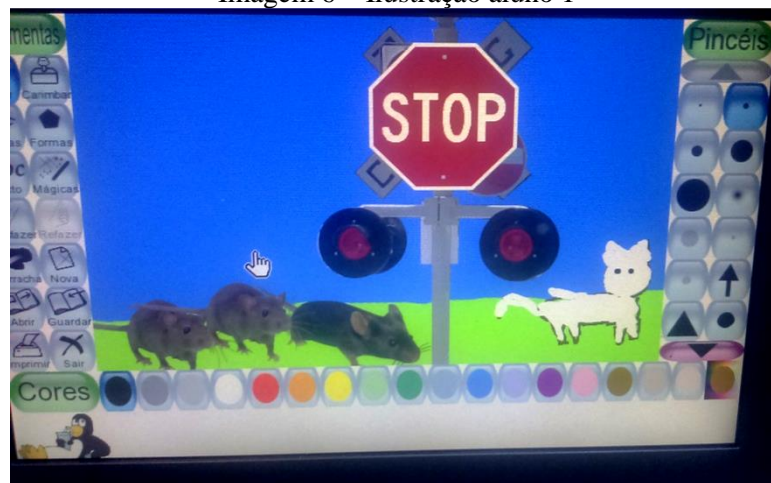
Acreditamos que a literatura não é algo para ser guardado só para nós, mas, sim, para ser repassado e compartilhado, tal como eram feitas oralmente as fábulas. A atividade com os alunos do 2º ano foi um momento prazeroso e de construção do conhecimento, indo além da sala de aula e, o melhor, indo além do texto. Os alunos do 2º ano se encantaram com a fábula; na verdade, queriam ouvir mais e os alunos do 7º ano se sentiram autônomos sobre o que leram. Sobre esse processo, Rojo e Barbosa (2015, p. 119) dizem que a *web 2.0* “[...] mudou o

fluxo de comunicação e, em tese, acaba com cisão de produtores/leitores possibilitando que todos publiquem na rede e exerçam simultaneamente os dois papéis, o que Rojo (2013) denomina 'lautor' e foi o que essa atividade realizou, já que além de leitores, os alunos foram autores pois inferiram sentido do texto e a partir daí, produziram o seu próprio texto, que no caso é não-verbal. Os alunos utilizaram elementos da estrutura textual da fábula e os incorporaram ao seu texto: animais com atitudes/ações de seres humanos, linguagem simples, moralidade explícita, dentre outros.

Por outro lado, os alunos, que de acordo com Rojo (2013) são multiculturais, produziram um texto multimodal que despertou a atenção dos alunos do segundo ano. A multimodalidade é uma característica do suporte digital e traz dinamicidade ao texto que, aliado com a tradição oral das fábulas, gerou uma leitura eficaz e promoveu reflexão.

A seguir, observam-se algumas ilustrações produzidas pelos alunos do 7º ano (imagens de 6 a 12):

Imagem 6 – Ilustração aluno 1

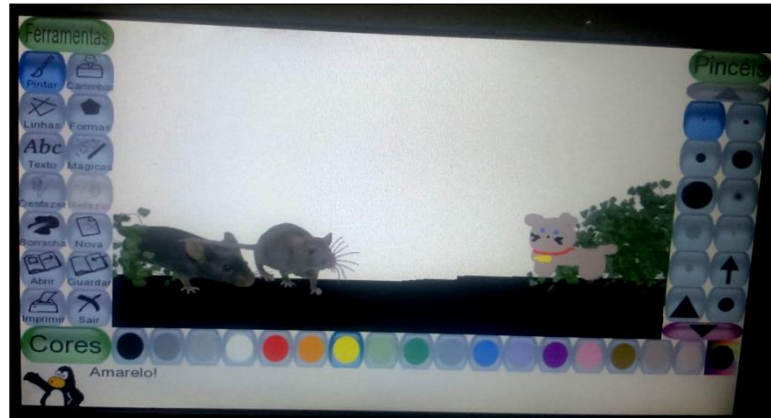


Fonte: Autoria própria (2016)

O aluno 1 aliou objetos da modernidade (placas de trânsito) à fábula, de forma a demonstrar que havia uma linha que os ratos não podiam atravessar ou que deveriam achar uma forma de transpor

Imagem 7 – Ilustração aluno 2





Fonte: Autoria própria (2016)

O aluno 2 representou a tensão dos ratos em relação ao gato, mas colocou-os de iguais para iguais, que notamos pelo tamanho dos animais que está bem parecido, demonstrando que o obstáculo poderia ser atravessado.

Imagem 8 – Ilustração aluno 3



Fonte: Autoria própria (2016)

Já o aluno 3 apresenta a morada dos ratos, como descrito na história.

Imagem 9 – Ilustração aluno 4



Fonte: Autoria própria (2016)

O aluno 4 optou por representar o medo, o receio do rato em relação ao gato, mostrando como as relações de poder podem restringir as atitudes das pessoas/ animais.

Imagem 10 – Ilustração aluno 5



Fonte: Autorial própria (2016)

Aqui o aluno 5 mostra a união dos ratos para vencer o obstáculo que o gato era para eles.

Imagem 11 – Ilustração aluno 6



Fonte: Autorial própria (2016)

O aluno 6, da mesma forma que o aluno 5, demonstra que a união faz a força, retratando o momento em que os ratos se unem em prol do mesmo objetivo.

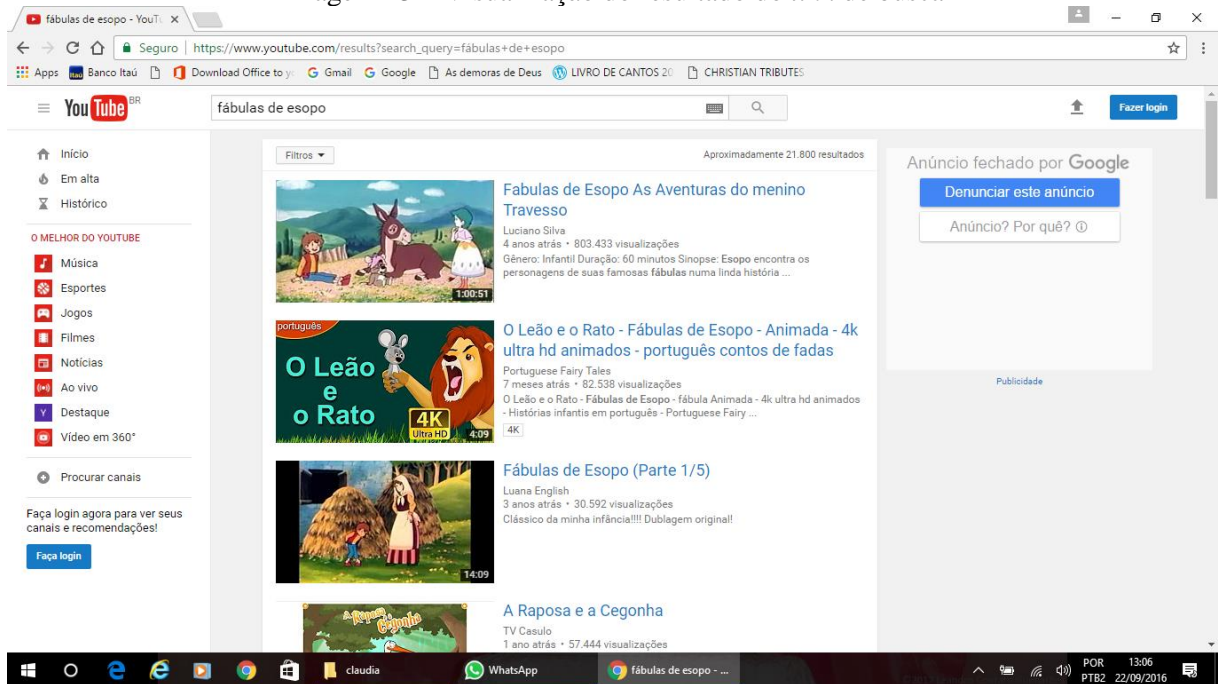
Imagem 12 – Ilustração aluno 7



Fonte: Autorial própria (2016)

Por fim, o aluno 7 apresenta a preocupação que os ratos tinham em relação ao gato.

Para encerrar o módulo, apresentamos um *link* para os alunos acessarem animações e vídeos sobre as fábulas de Esopo (FÁBULAS..., 2016a). Alguns não conseguiram acessar o *site* com o *netbook* educacional, por isso foram liberados para utilizar o aparelho celular para esse fim. O *link* indicado apresenta um vasto material, como exemplifica a imagem 13.

Imagem 13 – Visualização do resultado do *link* de busca

Fonte: Fábulas de Esopo (2016a)

A imagem 13 é uma sugestão para os professores, nossos possíveis leitores, de como disponibilizamos de um grande material para enriquecer nossas aulas cada vez mais.

Consideramos positivo o saldo do MÓDULO I, mesmo com as dificuldades operacionais de funcionamento dos *netbooks*. O trabalho com texto, que é o mais importante, no ambiente digital (de acordo com nossa proposta) foi cumprido e demonstrou como é possível aliar literatura e tecnologia, o que contribui para a formação do leitor, uma vez que promove a reflexão do que foi lido e, além disso, apresentou mais uma proposta para se realizar letramento literário. Buscamos implementar estratégias de leitura em ambiente digital, provando ser possível uma leitura proficiente e produções multimodais de textos somente com os recursos digitais disponíveis na escola pública: um aplicativo de desenho em um *netbook* utilizado para construir a narrativa da fábula; além de nortear nossa prática pela pedagogia dos multiletramentos.

Iniciamos o MÓDULO II perguntando se os alunos conheciam o autor Monteiro Lobato e/ou alguma obra dele. Todos os alunos declararam conhecê-lo e em uníssono citaram o *Sítio do Picapau Amarelo*. Aprofundando um pouco mais na conversa com a turma, percebemos que os alunos só conhecem essa obra e somente a versão televisionada. Somente dois alunos declararam conhecer livros, como *Reinações de Narizinho*, no entanto, sempre voltados para o tema do sítio. Em seguida, contamos que Monteiro Lobato também escreveu várias fábulas, informação essa que era de total desconhecimento da turma.

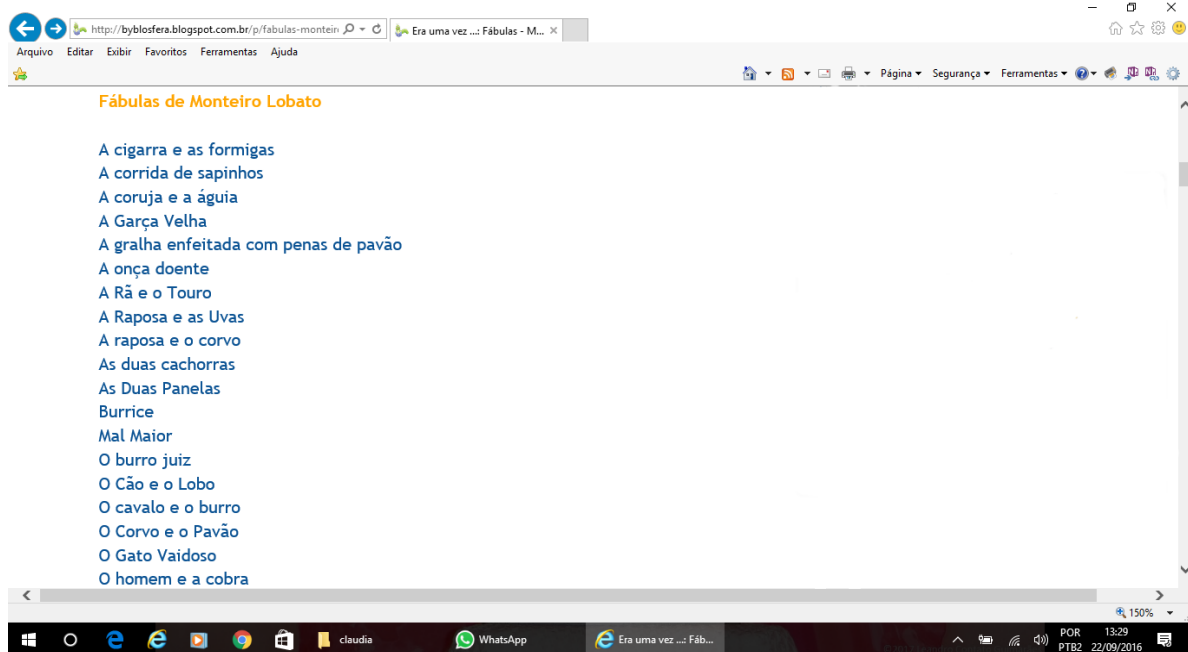
Continuando a aula, solicitamos que os alunos se encaminhassem a um *blog* por nós sugerido (imagens 14, 15 e 16), para que conhecessem as fábulas do autor.

Imagem 14 – Visualização do *blog Era uma vez...*



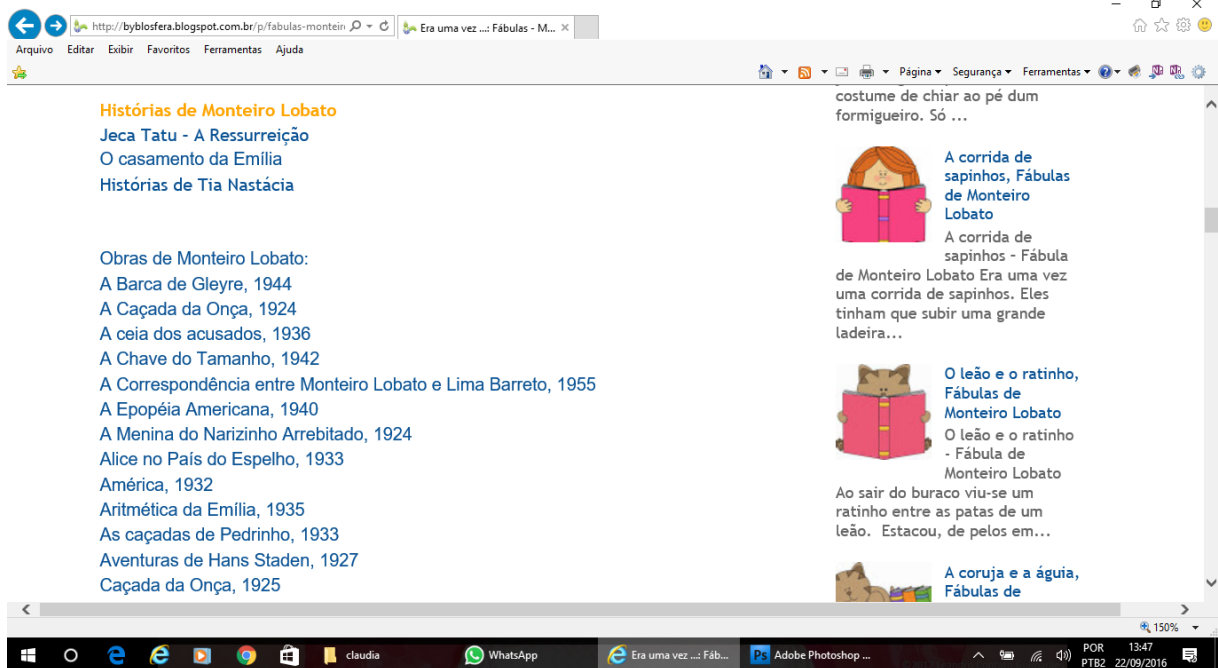
Fonte: Fábulas de Monteiro Lobato (2016b)

Imagem 15 – *Hiperlinks* das fábulas de Monteiro Lobato



Fonte: Fábulas de Monteiro Lobato (2016b)

Imagem 16 – *Hiperlinks* das histórias de Monteiro Lobato



Fonte: Fábulas de Monteiro Lobato (2016b)

Como pode ser verificado nos *prints* mostrados, o *blog* disponibiliza uma breve biografia do autor e, em seguida, diversas fábulas de autoria de Lobato, bem como, apresenta as demais obras dele. De acordo com a imagem 15, verificamos diversos *hiperlinks* para as várias fábulas. Portanto, orientamos aos alunos que navegassem pelas fábulas e realizassem a leitura daquelas que mais chamaram a atenção. Esclarecemos aos alunos que quaisquer dúvidas de contexto, de significado, dentre outros, poderiam ser resolvidas por eles mesmos com o equipamento em mãos, buscando em outros *sites* as informações convenientes.

Pelo fato de termos problemas técnicos, alguns alunos trabalharam em dupla, o que não foi empecilho para o bom desenvolvimento da atividade. O que chama a atenção é o ambiente colaborativo que se forma na sala, com um colega ajudando ao outro e com discussões acalouradas sobre os textos. Outra questão que entregamos para a turma foi a de haver fábulas com o mesmo título que outros autores usaram, como Esopo, por exemplo. As fábulas *A raposa e as uvas* e *A cigarra e as formigas* foram as que mais se destacaram entre os alunos.

Após o momento de leitura e descobertas, fizemos um círculo e discutimos as relações entre as morais das histórias e as histórias propriamente ditas. Foi um momento rico de debate, com vários alunos pedindo para ler o texto que havia escolhido. A moral da história sempre desperta o debate na sala, com um vasto arsenal de exemplos cotidianos deles (alunos). A descoberta de fábulas com o mesmo título, mas com autores diferentes, foi

assunto da discussão em sala, em que os alunos pontuaram em que se pareciam e em que se diferiam.

Ainda no *blog*, solicitamos aos alunos que realizassem a leitura individual e silenciosa da fábula *Os dois ladrões* (imagem 17), sempre lembrando a eles que podem e devem usar as ferramentas disponíveis no equipamento para adquirir mais informações e buscar por conhecimentos pertinentes ao texto.

Imagem 17 – Visualização da fábula *Os dois ladrões*



Fonte: Fábulas de Monteiro Lobato (2016b)

Após a leitura individual, passamos para a leitura oral do texto feita pela professora, sendo que essa leitura ajuda na compreensão pela entonação, mudança de voz de acordo com os personagens etc. Feita a leitura, organizamos uma discussão sobre a história e sobre a moral da história, com a sala disposta em círculo. Sobre a moral da fábula, “quando dois brigam, lucra um terceiro mais esperto”, as opiniões se dividiram: uma parte da turma acreditava que o terceiro foi, sim, mais esperto e por isso teve direito ao burro, mas a outra parte restante da turma afirmava que isso não é ser esperto, mas sim agir com deslealdade.

Para defender seus pontos de vista, vários foram os exemplos citados, alguns pertinentes e outros não, mas todos com ligação com o cotidiano deles. Dentre os comentários, alguns chamaram mais a atenção como o de um aluno que disse que os pais são separados e vivem brigando, sendo que quem leva vantagem com isso é ele mesmo (o aluno), pois consegue o que quer dos pais. Outro aluno afirma que quando ocorre algum problema na

escola de indisciplina e eles estão em mais de três alunos na confusão, um sempre sai lucrando com uma punição mais leve; ele disse não concordar mas que isso sempre ocorre.

Mediamos a discussão de forma a não fugir do tema da fábula, mas buscando alcançar os três níveis de leitura.

Nossa proposta para encerrar a atividade era a de postar no *blog* algum comentário sobre a fábula, todavia, o *blog* em questão não aceita comentários daqueles que não são membros, o que impediu que os comentários fossem realizados lá. Com o tempo da aula se esgotando, sugerimos que os alunos dessem o depoimento dessa aula no *blog* da escola. No entanto, ele também não dá esse espaço para os alunos deporem e cabe ressaltar que é uma página que tem pouquíssimos textos, somente fotos das atividades realizadas na escola, mas sem contextualização. Portanto, a nossa atividade não pôde ser realizada de acordo com o planejado.

Nesta aula, apresentamos uma questão relativa à fábula de Monteiro Lobato que havia sido trabalhada, mas ela traz algumas questões gramaticais (tempo verbal, no caso) pertinentes ao planejamento anual da escola para as turmas de 7º ano. A questão foi formulada para levar o aluno a refletir sobre o tempo verbal dentro do texto, auferindo maior compreensão do mesmo.

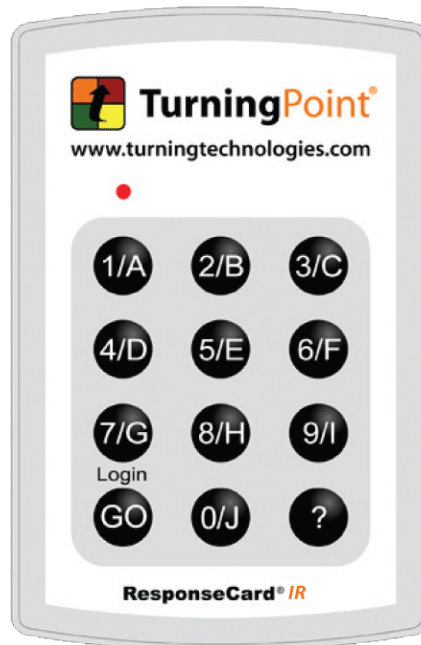
### QUESTÃO

Ao ler o texto, observamos algumas ações dos ladrões, como: furtar, poder, alegar, argumentar, erguer, dentre outros. O texto foi escrito no passado, uma vez que as ações já ocorreram, mas verificamos que algumas ações no passado duraram mais que outras. Levando isso em consideração, escolha a alternativa que melhor descreve as ações do passado:

- A. Em “... surgiu a briga” na segunda linha do texto, verificamos que a briga começou no passado e dura até o futuro, pois surgiu e não terminou.
- B. Quando um dos ladrões diz “o burro é meu porque eu o vi primeiro”, percebemos que o ladrão passou um período vendo o burro, que pode ser uma tarde inteira ou até várias semanas.
- C. Na primeira frase do texto, o autor diz que eles furtaram um burro, a ação de furtar se deu uma única vez.
- D. “Riam-se” significa que eles continuam rindo até hoje, porque ainda se lembram do fato.

Lançamos em *data-show* a questão e dividimos a sala em trios, de forma aleatória, para que pesquisassem, discutissem e chegassem à questão adequada. Com o *netbook* em mãos, eles começaram a analisar a questão, discuti-la e buscar informações que consideraram relevantes para responder à questão proposta. Essa fase da aula teve duração de 10 minutos em média. Findo o tempo, os alunos receberam um *clicker* previamente registrado no nome de cada aluno e foram orientados a responder no momento do sinal da professora, sendo o numeral 1 correspondente à letra A, o 2 correspondente à letra B, o 3 à letra C e o 4 à letra D (conforme a imagem 18).

Imagem 18 – Figura ilustrativa do *clicker* disponível aos alunos



Fonte: Turning Technologies (2016)

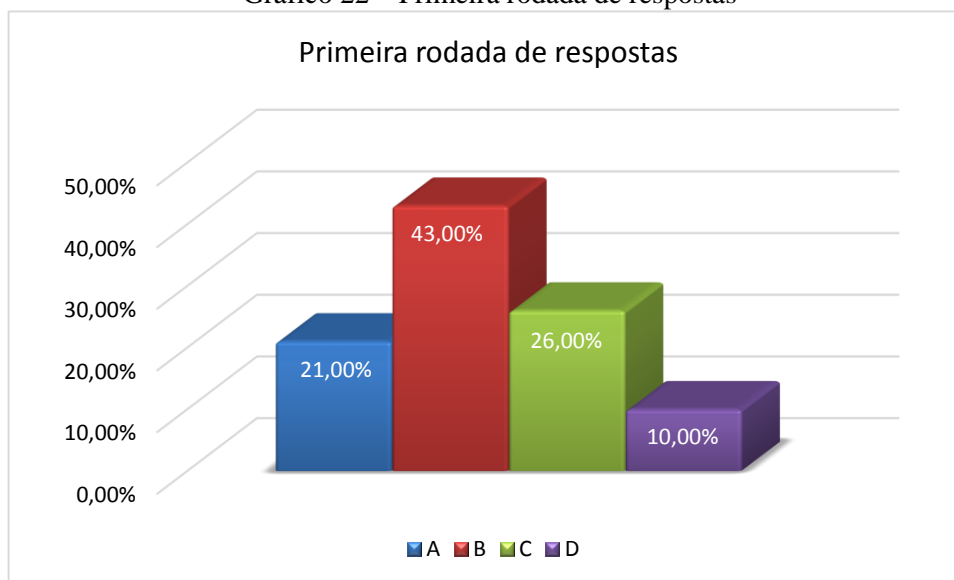
Liberado o programa para receber as respostas, todos os alunos participantes clicaram na resposta que consideraram adequada. Considerando que a resposta C é a adequada, que a letra D é inadequada e que as letras A e B são inadequadas, mas exigem um raciocínio e um conhecimento um pouco mais apurado, obtivemos os resultados do gráfico 22 da página a seguir.

Observando os resultados, percebemos que a maioria da turma (somando as três alternativas inadequadas) não acertou, porém, analisando questão por questão, percebemos que uma quantidade maior de alunos acertou. Embasados nos dados, fizemos modificações na sala (sem revelar quem acertou ou errou), refazendo os trios com a distribuição dos alunos que acertaram entre aqueles que não optaram pela alternativa adequada. Novamente



disponibilizamos um tempo, cinco minutos aproximadamente, para que pudessem rediscutir a questão, sendo que cada aluno argumenta com os colegas sobre a sua escolha, tentando convencê-lo e com o equipamento digital disponível para eventuais consultas.

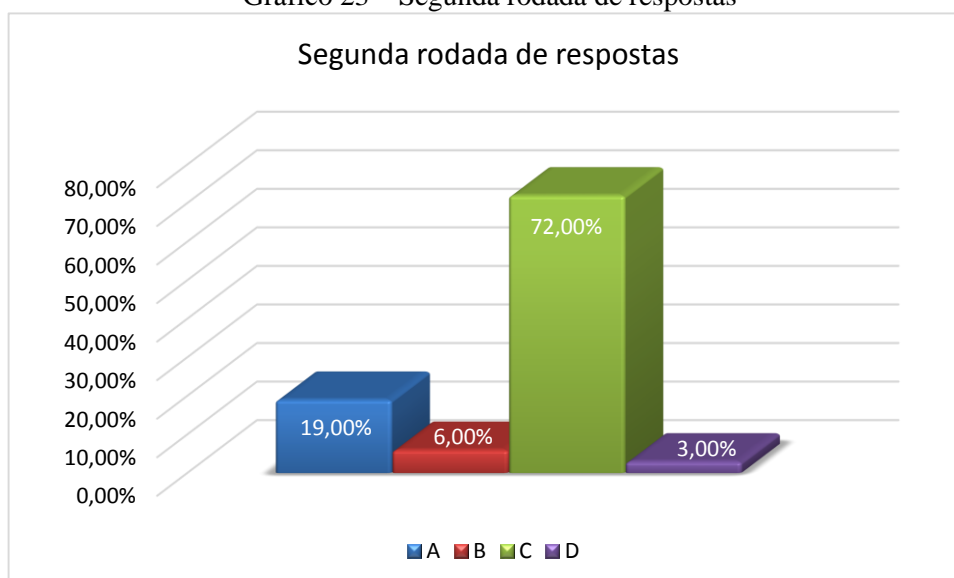
Gráfico 22 – Primeira rodada de respostas



Fonte: Autoria própria (2016)

Depois do momento de discussão, solicitamos que os alunos novamente utilizassem o *clicker* para responder à questão proposta, sendo que o resultado apresentou melhora significativa (de acordo com o gráfico 23), o que demonstrou que a colaboração entre os colegas contribui para a aprendizagem de forma relevante.

Gráfico 23 – Segunda rodada de respostas



Fonte: Autoria própria (2016)

Pudemos observar que, após o diálogo com os colegas, o panorama das respostas foi alterado, comprovando que o poder de convencimento e, mais ainda, de aprendizagem em pares ou grupos contribui com a aquisição de conhecimento dos alunos. Acreditamos que alguns alunos não chegaram à resposta adequada por não terem interpretado de forma correta as questões, mas os números mudam assim que eles discutem e argumentam em favor daquela alternativa que consideram adequada.

Ressaltamos que a porcentagem de alunos que permaneceram na resposta A, que era inadequada, foi praticamente igual ao da primeira rodada, o que nos permite deduzir que a ideia de pretérito perfeito ainda precisa ser melhor trabalhada, levando a uma melhor compreensão do tempo verbal.

É de grande relevância a contribuição dos estudos por pares no processo de aprendizagem, pois ao discutirem e divergirem quanto a resposta, estimulamos que tenham argumentos que eles só poderão ter se tiverem estudado previamente. A sala de aula se torna um ambiente colaborativo, com alunos autônomos no momento da aprendizagem, momento esse oportunizado pelo consciente uso da tecnologia (*clickers*), que se tornou proveitoso e útil. Além disso, ao propor o trabalho em pares ou grupos, o professor se torna realmente um mediador do conhecimento, mas deve estar apto, pronto para isso, já que as perguntas dos alunos são muitas, as mais diversas e, além do mais, são perguntas mais direcionadas, pois o aluno sabe o que e como perguntar.

Somente depois de todo esse processo é que adentramos no assunto “tempo verbal”, sempre embasados no texto de forma a contextualizar o assunto. Esclarecemos que utilizamos esse conteúdo gramatical por acreditarmos que essa sequência possa ser aplicada em qualquer turma de 7º ano e, enquanto professores, sabemos que não temos como fugir do planejamento para as turmas do ensino fundamental.

#### 4.3 REFLEXÕES SOBRE A PROPOSTA DE ENSINO

Realizamos a análise da sequência didática, nesta seção, que foi produzida e aplicada a uma turma de 7º ano de uma escola pública municipal de Uberaba, apresentando os avanços e as dificuldades que tivemos no percurso. A sequência didática foi aplicada no primeiro semestre de 2016 e provocou interesse dos alunos por não se tratar de aulas unicamente expositivas, além de diversificar por utilizar equipamentos tecnológicos a serviço da aprendizagem.

Inicialmente, optamos por realizar uma entrevista semiestruturada com os alunos para

ter a dimensão do conhecimento prévio sobre fábulas e sobre tecnologia. Os dados colhidos foram animadores, se partirmos do ponto de vista de que quase 100% da sala tem acesso à internet e que uma pequena parte desses alunos acessa a rede para realizar leituras literárias, o que realmente nos surpreendeu.

Quanto ao uso do *netbook* educacional, algumas dificuldades foram apresentadas, tais como: não reconhecer aplicativos, não saber realizar pesquisas *online* e a falta de habilidade com o equipamento. Do ponto de vista estrutural também houve problemas, sendo que a falta de acesso à internet cabe destaque, uma vez que a turma pesquisada era a única a utilizar a rede. A falta de um técnico de informática também causou alguns atrasos nas aulas, já que caberia a esse profissional dar resolução a problemas surgidos durante as aulas.

O conhecimento prévio sobre o gênero fábulas também foi um diferencial para que as aulas fluíssem da forma planejada, já que a aceitação dos alunos em relação aos textos foi fundamental para que a sequência se desse de forma satisfatória.

Alcançamos o objetivo de identificar estratégias de leitura em ambiente digital, que aqui se restringiu à fábula, mas são estratégias que, com as devidas adequações, podem ser trabalhadas com qualquer gênero, facilitando, assim, o trabalho do professor.

Os quatro princípios da pedagogia dos multiletramentos propostos por Rojo e Moura (2012) foram focados em todos os momentos da sequência apresentada. A autora diz que o aluno deve ser um usuário funcional, com competência técnica e conhecimento prévio. Isto foi realizado durante a sequência quando ativamos o conhecimento prévio dos alunos sobre as fábulas e sobre o uso da tecnologia, além de trabalharmos as competências técnicas com o apoio que demos aos alunos no momento de dificuldade de lidar com o equipamento, o UCA no caso.

Outro princípio que observamos é o de ser criador de sentidos, aquele que entende como diferentes tipos de texto e de tecnologias operam. Esse princípio pode ser visto quando os alunos conseguem esboçar as características da fábula, conseguindo diferenciá-la dos demais gêneros e quando eles apontam prós e contras no equipamento, muitas vezes afirmando ser mais fácil e rápido utilizar o celular. Já o princípio do analista crítico, apareceu quando os alunos conseguem perceber os usos da linguagem e escolhas semânticas do texto, mostrando que tudo que é dito e estudado é fruto de uma seleção prévia.

Já o princípio do aluno transformador é o que nos chama mais a atenção, uma vez que demonstra como o aluno usa de novos modos aquilo que foi aprendido. Nessa pesquisa, esse princípio foi visto quando os alunos conseguiam levar as moralidades para a vida real, para seu cotidiano. Assim, a leitura eficiente acontece, pois ela vai além do texto, transpondo todas

as barreiras e chegando a um nível de reflexão para a vida real, sendo, então, transformadora.

Utilizamos as mídias e tecnologias como objeto de ensino, dando aos alunos a possibilidade de leitura em ambiente digital para trabalhar competências e novas habilidades de leitura, indo ao encontro do que disse Rojo (2013): “[...] as escolas precisam ensinar aos alunos novas formas de competências [...]”.

Outra condição por nós observada foi aquela preconizada pelos PCN: considerar todo o conhecimento prévio, a condição social e o ambiente escolar para desenvolver habilidades linguísticas (BRASIL, 1998). Tudo isso foi feito durante as atividades ao considerarmos, através da entrevista, o conhecimento prévio e a condição social; nas aulas, ativamos o conhecimento prévio em relação à fábula e ao uso do equipamento, além da estrutura do ambiente escolar que oportunizou as atividades, com o ornecimento dos equipamentos.

Embasados em Pereira *et al* (2006), optamos por trabalhar com um gênero familiar (fábula), dando possibilidade de trabalho com gêneros mais complexos mais adiante, uma vez que o aluno inconscientemente tem ideia das divisões de gêneros, o que não é um conhecimento formalizado, mas simplesmente por ser usuário da língua.

Quanto à escolha do gênero fábula, consideramos pertinente, uma vez que ele é trabalhado de forma superficial em sala, principalmente pelo livro didático. O enredo e a moralidade de cada uma foram trabalhados de forma consistente e cuidadosa, sempre instigando a participação e exposição do ponto de vista do aluno.

Portanto, acreditamos que a proposta de sequência didática foi consciente, coerente e eficiente a partir do embasamento aqui apresentado, garantindo que a leitura fosse realizada com clareza e efeito na aprendizagem dos alunos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa surgiu da observação da necessidade de aulas que fossem mais interativas e que utilizassem a tecnologia como objeto de ensino. Convencidos de que há várias diferenças entre o suporte papel e o suporte digital, buscamos implementar o como fazer e não apenas o que deve ser feito. Muito se fala sobre a tecnologia em sala de aula, mas poucas são as propostas que demonstram na prática como utilizá-la de forma eficiente. O que nos instigava era pensar em uma proposta que colaborasse com a aprendizagem, além de dar autonomia para os alunos construírem sua própria aprendizagem, principalmente de modo colaborativo. As atividades produzidas sempre tiveram o intuito de colocar o aluno no centro desse processo e oferecer a autonomia necessária para o seu crescimento pessoal e intelectual.

Enfrentamos problemas em relação à estrutura, tais como: equipamentos estragados ou danificados, rede de internet sem funcionar, ausência de um técnico para lidar com as questões estruturais, equipamentos descarregados, entre outros. Do ponto de vista pedagógico, os alunos produziram textos não-verbais que não puderam ser publicados no *blog* da escola, o que interrompe a lógica do que é produzido em sala, uma vez que tentamos promover esses textos para acabar com a ideia de escrita escolar, aquela feita somente para o professor; buscamos que essas produções fizessem sentido, tivessem um público-alvo, mas em relação ao *blog* não obtivemos sucesso e nem incentivo da escola.

Os problemas estruturais podem ser facilmente resolvidos se a rede de internet for ampliada, como *modem* em todos os andares do prédio e se houvesse um funcionário técnico responsável somente por esses equipamentos e pelo suporte ao professor em sala. Outro fator que poderia melhorar seria se a escola voltasse a formar alunos monitores, em que alunos com mais facilidade no uso do equipamento pudessem auxiliar aos colegas. Cabe-nos ressaltar que essa monitoria já existiu na escola, mas, por motivos que ignoramos, não existe mais.

Como comprova a entrevista que fizemos com os alunos, o uso do *netbook* educacional e das tecnologias não é prática corriqueira na escola, haja visto que a turma pesquisada nunca havia tocado no equipamento. Apesar de limitado, o UCA é o recurso que a escola pública disponibiliza e, sim, pode ser utilizado com atividades diversificadas embasadas nos multiletramentos, ofertando ao aluno a possibilidade do suporte digital.

Outro fato que devemos ressaltar é a facilidade dos alunos com aplicativos e redes sociais, mas a não domesticação com a tecnologia no geral. Consideramos inútil pensar que os alunos por serem nativos digitais não precisem de orientação em relação à tecnologia. Nossa pesquisa comprovou que atividades simples, como salvar um arquivo, foi de grande

dificuldade para eles, o que nos leva a refletir se estamos formando cidadãos aptos para conviver numa sociedade digital, uma discussão que não estenderemos aqui, mas que pode e deve ser tratada com a máxima urgência.

Evidentemente, os alunos perceberam diferenças entre o suporte papel e o suporte digital, mas a maior surpresa para eles foi utilizar o suporte digital na escola, o que já deveria fazer parte do cotidiano escolar naturalmente. A cultura digital não exclui a cultura impressa e nem a impressa exclui a digital, cabendo a nós, professores, adequar nossas aulas de forma a oferecer essas modalidades aos alunos, tornando-os capazes de lidar com qualquer suporte que a ele se apresente.

Consideramos que a aplicação da pedagogia dos multiletramentos, a utilização da tecnologia em sala de aula, o trabalho com o texto de forma consciente, a valorização do conhecimento prévio dos alunos e a aplicação da metodologia de instrução por pares são os pontos fortes do nosso trabalho, que visou orientar aos professores, possíveis leitores do mesmo, em como fazer acontecer o uso da tecnologia em sala de aula de forma a contribuir e não de distrair.

Entretanto, alguns pontos ainda precisam ser melhorados, tais como: a infraestrutura da escola para o uso da tecnologia, o convencimento dos professores para o uso da tecnologia (acreditamos que o problema não está só na formação continuada), a demonstração da importância desse uso para os pais, uma aliança maior entre literatura e tecnologia e aplicação mais efetiva (até com fins de avaliação) da metodologia de instrução por pares.

## REFERÊNCIAS

AITH, A. A.; ABBUD, I. **No tempo em que os bichos falavam**. Nova Escola, ago. 2004. Disponível em: <<http://acervo.novaescola.org.br/fundamental-1/tempo-bichos-falavam-634274.shtml>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Lei nº 12.249, de 10 de junho de 2010. Cria o Programa Um Computador por Aluno – PROUCA e institui o Regime Especial de Aquisição de Computadores para Uso Educacional – RECOMPE. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Imprensa Nacional, 14 jun. 2010. Seção I, n. 111, p. 1-12. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=14/06/2010&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=136>>. Acesso em: 22 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino Fundamental: língua portuguesa**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Especial, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **ProInfo**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12840:o-que-e-o-proinfo-&catid=349&Itemid=164](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12840:o-que-e-o-proinfo-&catid=349&Itemid=164)>. Acesso em: 31 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. **ProInfo Integrado**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13156:proinfo-integrado>>. Acesso em: 31 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. **Projeto um computador por aluno (UCA)**. Brasília, DF: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2012. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo-projeto-um-computador-por-aluno-uca>>. Acesso em: 31 ago. 2015.

CANDIDO, A. **A literatura e a formação do homem**. São Paulo: Ciência e Cultura, 1972.

FÁBULAS de Esopo. YouTube, 2016a. Disponível em: <[https://www.youtube.com/results?search\\_query=F%C3%A1bulas+de+Esopo](https://www.youtube.com/results?search_query=F%C3%A1bulas+de+Esopo)>. Acesso em: 22 set. 2016.

FÁBULAS de Monteiro Lobato. Era uma vez..., 2016b. Disponível em: <<http://byblosfera.blogspot.com.br/p/fabulas-monteiro-lobato.html>>. Acesso em: 22 set. 2016.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. **Para entender o texto: leitura e redação**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2007.

FLORES, V. F. **Um olhar sobre a implantação do ProInfo em escolas municipais de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG, 2014. Disponível em:

<<http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/1904>>. Acesso em: 22 set. 2016.

GARCEZ, L. H. C. **Técnica de redação**: o que é preciso saber para bem escrever. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GONÇALVES, A. C. Computadores em sala de aula: o projeto UCA – um computador por aluno – na escola classe 102 no Recanto das Emas Distrito Federal. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**. São Paulo, v. 11, p. 73-82, 2012. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista\\_PDF\\_Doc/2012/artigo\\_06\\_v112012.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2012/artigo_06_v112012.pdf)>. Acesso em: 17 set. 2015.

MARCELINO, G. F. Avaliação de políticas públicas: os resultados da avaliação do ProInfo (Brasil). CONGRESSO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA. 8., 2003, Cidade do Panamá. **Anais...** Cidade do Panamá: Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo, 2003. Disponível em: <<http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/clad0047613.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2016.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 17-31.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MAZUR, E. **Peer instruction**: a user's manual. New Jersey: Pearson Prentice Hall, 1997.

PEREIRA, C. C. *et al.* Gêneros textuais e modos de organização do discurso: uma proposta para a sala de aula. In: PAULIUKONIS, M. A. L.; SANTOS, L. W. (Orgs.). **Estratégias de leitura**: texto e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 27-58.

ROJO, R. (Org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

\_\_\_\_\_; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

\_\_\_\_\_; MOURA, E. (Orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROSA, V. *et al.* Programa Um Computador por Aluno no Brasil. CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE TIC NA EDUCAÇÃO, “CHALLENGES, 2013: APRENDER A QUALQUER HORA E EM QUALQUER LUGAR, LEARNING ANYTIME ANYWHERE”. 8., 2013, Braga, Portugal. **Atas...** Braga, Portugal: Centro de Competência TIC do Instituto de Educação da Universidade do Minho, 2013. p. 61-71. Disponível em: <[https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/25324/1/Rosa\\_Coutinho\\_CoelhodaSilva\\_a\\_Souza\\_%26\\_Rosa\\_2013\\_Projeto\\_Um\\_Computador\\_por\\_Aluno\\_no\\_Brasil.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/25324/1/Rosa_Coutinho_CoelhodaSilva_a_Souza_%26_Rosa_2013_Projeto_Um_Computador_por_Aluno_no_Brasil.pdf)>. Acesso em: 22 set. 2016.



SILVA, D. **Fábula**. Belo Jardim, PE: Estudo prático, 26 jun. 2014. Disponível em: <<http://www.estudopratico.com.br/fabula/>>. Acesso em: 22 set. 2016.

SNYDER, I. Ame-os ou deixe-os: navegando no panorama de letramentos em tempos digitais. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (Orgs.). **Letramentos na web**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2009. p. 23-45.

TURNING Technologies. **Response Options**. 2016. Disponível em: <<https://www.turningtechnologies.com/response-options>>. Acesso: em 21 nov. 2016.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção dos sentidos. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 170-80.

## ANEXO A – Autorização para a realização do estudo



### AUTORIZAÇÃO

Eu, Gislene de Freitas Rocha, abaixo assinado, responsável pela Escola Municipal Uberaba, autorizo a realização do estudo Pedagogia dos multiletramentos no ensino de língua portuguesa em uma escola pública municipal de Uberaba – MG a ser conduzido pela pesquisadora e professora Claudia Queluz Batista Feliciano, pertencente ao quadro de funcionários efetivos desta instituição. Fui informada pela responsável do estudo sobre as características e os objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento. Declaro ainda ter lido e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso nos resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Uberaba, 26 de junho de 2015

Assinatura e carimbo do responsável institucional

*Gislene de Freitas Rocha*  
Diretora Escolar IV  
Decreto Nº 1658 de 27/12/2013

*Claudia Queluz Batista Feliciano*

Assinatura da pesquisadora

## ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO  
 Rua Madre Maria José, 122 - 2º Andar - Bairro Nossa Senhora da Abadia - CEP: 38025-100 - Uberaba (MG)  
 Telefone: (0\*\*34) 3318-5776 - E-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.br

---

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E/OU ADOLESCENTES COMO PARTICIPANTES DE PESQUISA

Título do projeto:

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA DO GÊNERO FÁBULA EM AMBIENTE DIGITAL**

#### TERMO DE ESCLARECIMENTO

O adolescente sob sua responsabilidade está sendo convidado a participar do estudo *Estratégias de leitura do gênero fábula em ambiente digital*, por ser aluno desta instituição. Os avanços na área da educação ocorrem através de estudos como este, por isso a participação do adolescente é importante. O objetivo deste estudo é identificar estratégias por meio de atividades interdisciplinares de leitura em ambiente digital com o programa Um Computador por Aluno (UCA), com vista ao desenvolvimento de aprendizagens significativas de alunos no contexto da pedagogia dos multiletramentos e ensino de língua portuguesa. As atividades serão realizadas em sala de aula com uso de questões de língua portuguesa que o adolescente responderá com o auxílio de um *clicker*, que é um aparelho parecido com uma calculadora, em que o aluno digita o número da resposta que considera correta. Como benefícios deste projeto, esperamos que os alunos desenvolvam habilidades de leitura de forma eficiente e crítica, tornando-se proficientes na leitura de hipertextos (leitura em ambiente digital), o que também contribuirá para melhora nos índices do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), na inclusão digital dos alunos. Outro benefício é a contribuição para a formação dos professores de língua portuguesa, apresentando novas alternativas para o ensino de língua portuguesa. Não será feito nenhum procedimento que traga qualquer desconforto ou risco à vida do adolescente. Você e o adolescente sob sua responsabilidade poderão obter todas as informações que quiserem; o adolescente poderá ou não participar da pesquisa e o seu consentimento poderá ser retirado a qualquer momento, sem prejuízo algum. Pela participação do adolescente no estudo, você nem o adolescente receberão qualquer valor em dinheiro, mas haverá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. O nome do adolescente não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois ele será identificado por um número ou por uma letra ou outro código.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO**  
 Rua Madre Maria José, 122 - 2º Andar - Bairro Nossa Senhora da Abadia - CEP: 38025-100 - Uberaba (MG)  
 Telefone: (0\*\*34) 3318-5776 - E-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.br

## **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE APÓS ESCLARECIMENTO**

Título do projeto:

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA DO GÊNERO FÁBULA EM AMBIENTE DIGITAL**

Eu, \_\_\_\_\_, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento o adolescente sob minha responsabilidade será submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e os benefícios do estudo. Eu entendi que eu e o adolescente sob minha responsabilidade somos livres para interromper a participação dele na pesquisa a qualquer momento, sem justificar a decisão tomada e que isso não afetará a sua rotina escolar. Sei que o nome do adolescente não será divulgado, que não teremos despesas e não receberemos dinheiro por participar do estudo. Eu concordo com a participação do adolescente no estudo, desde que ele também concorde. Por isso ele assina junto comigo este Termo de Consentimento.

Uberaba, \_\_\_\_\_ de fevereiro de 2016.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do responsável legal

\_\_\_\_\_  
 Documento de Identidade

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do adolescente

\_\_\_\_\_  
 Documento de Identidade (se possuir)

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do pesquisador orientador

### **PREENCHIMENTO OBRIGATÓRIO:**

Telefones de contato e e-mails de todos os pesquisadores:

Acir Mário Karwoski: (0\*\*34) 99115-5585 - acirmario@gmail.com

Claudia Queluz Batista Feliciano: (0\*\*34) 99969-2713- claudiaqueluz@yahoo.com.br

Em caso de dúvida em relação a este documento, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (0\*\*34) 3318-5776.