



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

WILLIAN FERNANDO FERRETO

**LETRAMENTO DIGITAL NA PRÁTICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA
PORTUGUESA**



PROFLETRAS

UBERABA – MG
2016

WILLIAN FERNANDO FERRETO

**LETRAMENTO DIGITAL NA PRÁTICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

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: Teorias da linguagem e Ensino

Orientadora: Prof^a. Dra. Fani Miranda Tabak

Bolsa: CAPES

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

F4471 Ferreto, Willian Fernando
Letramento digital na práxis do professor de língua portuguesa / Willian
Fernando Ferreto. -- 2016.
131 f. : il., fig., graf.

Dissertação (Mestrado em Letras) -- Universidade Federal do Triân-
gulo Mineiro, Uberaba, MG, 2016
Orientadora: Profa. Dra. Fani Miranda Tabak

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Letramento - Inovações tec-
nológicas. 3. Professores de português. 4. Prática de ensino. I. Tabak, Fani
Miranda. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 811.134.3(07)

WILLIAN FERNANDO FERRETO

LETRAMENTO DIGITAL NA PRÁTICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA
PORTUGUESA

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

Linha de pesquisa: Teorias da linguagem e Ensino

Orientador: Prof^a. Dra. Fani Miranda Tabak

Bolsa: CAPES

Data de aprovação: 29/11/2016

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:



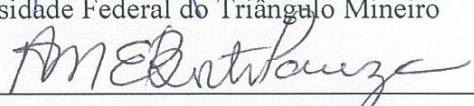
Prof.ª Dra. Fani Miranda Tabak

Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Presidente da Banca



Prof. Dr. Acir Mario Karwoski

Universidade Federal do Triângulo Mineiro



Prof.ª Dra. Ana Maria Esteves Bortolanza
Universidade de Uberaba - UNIUBE

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

Dedico este trabalho a todos que acreditam no conhecimento como instrumento de transformação capaz de modificar realidades em busca de uma sociedade mais justa e melhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade de estudar e pela capacidade de entender que a educação é uma forma de valorização e transformação do ser humano.

Agradeço à minha família por todo incentivo e palavras de consolo. Em especial, agradeço à minha esposa, Luciana, que com toda paciência e carinho trilhou comigo esta jornada. Seu apoio e motivação tornaram o trabalho mais leve. Muito obrigado.

Agradeço à minha professora do curso de Licenciatura em Letras da Universidade de Franca, a professora Dra. Cláudia Bolela, com quem tive, posteriormente, o prazer de compartilhar as alegrias e os espinhos da carreira docente. Pelo incentivo em continuar trilhando os caminhos da profissão e a buscar incansavelmente o saber científico, obrigado.

Agradeço à minha diretora e a toda equipe de professores da escola onde este trabalho foi realizado. Sem sua ajuda e disposição, teria sido muito difícil chegar até aqui. Aos colegas, professores de Língua Portuguesa como eu, obrigado pelos momentos preciosos de troca de ideias e de incentivo.

Agradeço a todos os professores do Mestrado Profissional em Letras, ProfLetras, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, por todos os ensinamentos e por compartilhar conosco as suas experiências de vida e de profissão. Por fazerem das tardes de quinta-feira, manhãs e tardes de sexta-feira momentos de significativo aprendizado.

Agradeço à Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, por proporcionar a experiência ímpar de conviver em um espaço onde se vislumbra a transformação do indivíduo pela busca do saber e, de modo particular, agradeço à professora Dra. Juliana Bertucci Barbosa, coordenadora local deste programa de pós-graduação, por todo empenho e zelo pelo bom andamento das atividades do curso. Sem sua especial dedicação, não teríamos ido tão longe.

Agradeço especialmente à professora Dra. Fani Miranda Tabak, minha orientadora, que, durante os dois anos do curso, não mediu esforços para que este trabalho pudesse ser realizado. Por todas as dicas, ideias, correções, conversas, sugestões de leitura, por acreditar em meu projeto e por aceitar a empreitada desta orientação, meu carinho, minha admiração, meu muito obrigado.

Agradeço aos meus colegas do ProfLetras, com os quais dividi as alegrias e angústias dessa jornada. Em especial, agradeço às amigas Juliana Ferreira e Silva e Pamella Alves, que, com seu apoio e estímulo, tornaram mais leve essa caminhada.

Agradeço ao ex-aluno e amigo Henrique Simplício, que tanto me ajudou com a produção do material audiovisual; por despende de seu tempo de estudo para colaborar na execução deste projeto, meu muito obrigado.

Agradeço a minha família e aos meus amigos, pela compreensão da minha ausência em tantos momentos devido ao meu comprometimento com esse projeto.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – pelo apoio e fomentação à pesquisa.

“É preciso que a escola abra mão de um conteúdo ou de uma “matéria” rigidamente predeterminada, e seja capaz de administrar a flexibilidade exigida daqueles que querem adotar uma postura de construção de conhecimento. Assim conseguiremos partir do que os alunos já sabem - e não do que já deveriam saber ou do que a escola acredita de antemão que eles não saibam – e ajudá-los a conquistar novos espaços”. (COSCARELLI, 2011, p. 32)

RESUMO

A leitura e a escrita são, de fato, apropriações que fazem parte do cotidiano de grande parte dos indivíduos da sociedade moderna. Contudo, ler e escrever são aprendizados que estão além da simples aquisição e decodificação do signo linguístico. Nessa ideia está o foco dos estudos do letramento, tema desta pesquisa. Afunila-se ainda mais o tema deste trabalho, uma vez que se trata do estudo do letramento digital, especificamente aquele realizado em Língua Portuguesa na prática pedagógica dos docentes da referida disciplina de uma escola da rede pública em uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Propõe-se, no decorrer da pesquisa, uma discussão acerca das práticas de letramento como funcionalidade da língua oral e escrita no ambiente escolar. De modo particular, delimita-se o tema letramento digital como forma de apropriação de mais uma ferramenta pedagógica na prática docente e de que maneira a utilização das novas tecnologias da informação e comunicação, bem como os recursos tecnológicos, impactam o processo de ensino e aprendizagem. Para cumprimento do objetivo inicial da pesquisa, são apresentados os conceitos de letramento e de letramento digital fundamentados nos estudos de diversos pesquisadores das práticas educativas como, por exemplo, Magda Soares, Ângela Kleiman, Carla Viana Coscarelli, Brian Street, Roger Chartier, Pierre Lévy, dentre outros. A partir do diagnóstico feito em discussão estabelecida com os professores de Língua Portuguesa da unidade escolar, sede do desenvolvimento da pesquisa, e do levantamento dos dados acerca da real condição de apropriação e do uso da tecnologia e dos recursos informatizados tanto por professores, quanto por alunos, construíram-se atividades de letramento, sobretudo literário. As atividades da disciplina que teriam tratamento tradicional foram modificadas para que pudessem receber o auxílio da tecnologia, com vistas ao desenvolvimento da prática docente quanto à utilização da tecnologia digital em sala de aula, fortalecendo o desenvolvimento das possibilidades de aprendizado colaborativo e das práticas inclusivas. Juntamente ao trabalho de letramento digital proposto com os discentes, criaram-se oficinas de atividades de letramento digital para professores, que constam nos anexos desta pesquisa.

Palavras-chave: letramento digital; prática de ensino; língua portuguesa.

ABSTRACT

Reading and writing are, in fact, appropriations that are part of everyday life for most individuals of modern society. However, reading and writing are learnings that are beyond the simple acquisition and decoding of the linguistic sign. This idea is the focus of literacy studies, subject of this research. We splay the subject of this work since it is the study of digital literacy, specifically those conducted in Portuguese Language in the pedagogical practice of teachers of the discipline from a public school in a city in the state of São Paulo. We propose, in this research, a discussion of literacy practices as a feature of oral and written language in the school environment. In particular, we restrict the digital literacy theme as a way of appropriation of another pedagogical tool in teaching practice, and how the use of new information technologies and communication as well as technological resources impact the process of teaching and learning. To fulfill the initial goal of the research, we present the concepts of literacy and digital literacy based on studies of several researchers of educational practices, such as Magda Soares, Ângela Kleiman, Carla Viana Coscarelli, Brian Street, Roger Chartier, Pierre Lévy, among others. Based on the diagnosis made in discussion established with the Portuguese language teachers of the school, where the research was developed, and the data collection about the real condition of appropriation and the use of technology and computerized resources by teachers and students, activities of literacy were built, mainly literary. The discipline activities that would have traditional treatment were modified so that they could receive the aid of the technology, with a view to the development of the teaching practice regarding the use of the digital technology in the classroom, strengthening the development of possibilities for collaborative learning and inclusive practices. Beside the proposed digital literacy work with the students, digital literacy workshops for teachers were created, which are included in the appendices of this research.

Keywords: digital literacy; teaching; Portuguese language.

LISTA DE SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

Cefiel - Centro de Formação de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem – Unicamp

Ceie – Comissão Especial de Informática na Educação

Inaf – Indicador de Alfabetismo Funcional

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola

ProInfo – Programa Nacional de Tecnologia Educacional

Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SBC – Sociedade Brasileira de Computação

Sbie – Simpósio Brasileiro de Informática na Educação

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
1 DIFERENTES OLHARES PARA O LETRAMENTO	23
1.1 CIBERCULTURA, CIBERESPAÇO E LETRAMENTO DIGITAL.....	39
2 PRODUÇÃO DE MATERIAL COMO SUBSÍDIO PARA OS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E MAPEAMENTO DA REALIDADE TECNOLÓGICA DOS DOCENTES E DISCENTES DA ESCOLA	47
2.1 ANÁLISES DOS DADOS DO RELATÓRIO COM OS DOCENTES	50
2.2 ANÁLISES DOS DADOS DO RELATÓRIO COM OS ALUNOS	56
3 LETRAMENTOS EM TRÂNSITO: MAPEANDO FRONTEIRAS NO USO DA TECNOLOGIA	63
3.1 LETRAMENTO DIGITAL E LITERATURA: <i>DA TEORIA À SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM OS ALUNOS</i>	63
3.2 UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM LITERATURA E TECNOLOGIA: <i>A DROGA DA OBEDIÊNCIA... E OUTRAS DROGAS</i>	71
4 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS COM OS ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA COM A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO SUBSÍDIOS PARA ELABORAÇÃO DAS OFICINAS DE LETRAMENTO DIGITAL	81
4.1 ATIVIDADE 01: SEQUÊNCIA DIDÁTICA – A DROGA DA OBEDIÊNCIA... E OUTRAS DROGAS.....	82
4.2 ATIVIDADE 02: CORRIDA LITERÁRIA: CLARICE LISPECTOR E WHATSAPP	87
4.3 ATIVIDADE 03: HIPERTEXTO EM PAUTA: PROFESSOR, POSSO USAR O DICIONÁRIO?.....	91
4.4 ATIVIDADE 04: PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO E COMPARTILHAMENTO DE VÍDEOS	95
4.5 ATIVIDADE 05: VARIAÇÃO LINGUÍSTICA – OS DIVERSOS MODOS DE FALARE ESCREVER O PORTUGUÊS.....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICE A –MODELOS DE SOLICITAÇÕES: AUTORIZAÇÃO PARA MENORES	109
APÊNDICE B –MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPANTES MAIORES DE IDADE.....	112

APÊNDICE C –MODELO DE AUTORIZAÇÃO DO DIRETOR DA ESCOLA PARA DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA NA UNIDADE ESCOLAR	114
APÊNDICE D –MODELO DE QUESTIONÁRIO: ALUNOS	115
APÊNDICE E –MODELO DE QUESTIONÁRIO: PROFESSORES	117
ANEXO A – TRATANTES(ANA MARIA MACHADO).....	120
ANEXO B – FELICIDADE CLANDESTINA (CLARICE LISPECTOR).....	124
ANEXO C – PRONOMINAIS (OSWALD DE ANDRADE)	127
ANEXO D – VÍCIO NA FALA(OSWALD DE ANDRADE)	128
ANEXO E – SAUDOSA MALOCA(ADONIRAN BARBOSA).....	129
ANEXO F – SAMBA DO ARNESTO(ADONIRAN BARBOSA).....	131
ANEXO G – TIRINHAS DO CHICO BENTO	132

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação brasileira vem passando por transformações ao longo dos anos e as pesquisas dos estudiosos do assunto orientam a práxis do professor em sala de aula. Outro fato relevante é que a tecnologia digital está presente nos ambientes escolares, sobretudo no dia a dia dos alunos. Diante dessa realidade, surge a seguinte questão: de que maneira o domínio das tecnologias digitais pode favorecer a prática docente do professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública da cidade de Franca/SP?

O domínio das tecnologias digitais e dos recursos informatizados existentes atualmente favorece a aprendizagem, pois o professor tem a oportunidade de levar para a sala de aula as experiências vividas pelos alunos em um contexto tecnológico. É fato que as diferentes mídias e recursos tecnológicos, plataformas, sites de relacionamento, etc. estão cada vez mais presentes no seu cotidiano.

A práxis do professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental também sofre influência das tecnologias digitais, uma vez que, através delas, o docente tem a possibilidade de incrementar suas aulas e tornar o processo de ensino e aprendizagem significativo e contextualizado.

Dessa maneira, o uso do letramento digital favorece o professor na medida em que ele pode usar muitos recursos disponíveis nas redes virtuais, o que agiliza o processo de aquisição do conhecimento, pois faz com que todos aqueles dados não precisem estar armazenados consigo. Em outras palavras, hoje é possível realizar um trabalho acessando os sites de bibliotecas nacionais e internacionais, consultando seus textos e demais materiais disponíveis para consulta.

Assim, o professor que trabalha com o conteúdo de Literatura Portuguesa, por exemplo, ao abordar os textos do escritor português Luís de Camões pode acessá-los na internet ou, então, através de uma ferramenta *online* dentro do site do *Google*, o *GoogleEarth*, é possível visualizar, em tempo real, várias imagens de diversos lugares históricos importantes para o contexto literário de Portugal ou dos espaços históricos referenciados pelo poeta português.

Da mesma forma é possível ao professor que precisa referenciar em algum momento a vida e a obra do escritor britânico William Shakespeare ter acesso, via internet, às suas diversas obras, biografia ou ainda, mostrar aos alunos imagens do teatro onde o escritor costumava apresentar suas peças, na cidade de Londres, ou ainda ouvir arquivos de áudio de

poemas lidos por atores famosos no *Youtube*, ou assistir aos diversos documentários sobre a vida e a obra do poeta por especialistas.

Ações como essas são exemplos de práticas de letramento digital do professor que ao utilizar os recursos tecnológicos para enriquecer e elucidar sua aula contribui com a amplificação do conhecimento, não só do conteúdo de sua disciplina, mas do conhecimento de mundo de seus alunos, inserindo-os também dentro de uma realidade de inclusão digital.

Tendo em vista essas circunstâncias, a reflexão sobre o letramento digital na prática docente dos professores de Língua Portuguesa pode contribuir no processo de preparação e no ato de ministrar aulas mais dinâmicas e elucidativas, sem perder, em nenhum momento, a qualidade e a seriedade do processo educativo em sala.

Dentro do contexto da realidade da unidade escolar, *locus* da pesquisa e também local de atuação profissional do professor/pesquisador, a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação e dos dispositivos eletrônicos para a preparação e exposição das aulas seria possível e totalmente viável, uma vez que existe um laboratório de informática equipado com computadores e acesso à internet banda larga também dentro das salas de aula. A escola ainda possui, à disposição dos professores, aparelhos de projeção, computadores portáteis e sistema sonoro em várias salas de aula, viabilizando o seu uso a qualquer momento.

A utilização de todos estes recursos tecnológicos constitui-se em elemento importante e ferramenta pedagógica eficaz para o professor/pesquisador que busca constantemente atrelar as práticas de letramento digital ao conteúdo disciplinar presente nos livros didáticos, nos materiais trabalhados dentro da escola e nas apostilas fornecidas pela Secretaria Estadual de Educação do estado de São Paulo, uma vez que elas apresentam em suas situações de aprendizagem apenas fragmentos dos textos utilizados para a abordagem e desenvolvimento dos conteúdos. A fragmentação prejudica seu entendimento e sua análise de maneira plena; dessa maneira, a tecnologia permite muitas vezes o acesso, na íntegra, dos textos que se pretende trabalhar.

Diante dessa realidade, surgem os seguintes questionamentos: se os recursos tecnológicos, como os elencados anteriormente, estão disponíveis para todos os professores e comunidade escolar em geral, porque o seu uso é tão limitado e a dificuldade em usar as tecnologias digitais como computadores e internet, por exemplo, na preparação e exposição das aulas é tão grande?

As respostas para as indagações acima parecem fáceis de serem encontradas; contudo, demandam estudos e análises para se chegar à compreensão dos reais motivos pelos

quais os professores sentem tais dificuldades quanto ao uso das novas tecnologias da informação e comunicação como ferramenta pedagógica, mesmo em um ambiente onde estão disponíveis.

Acredita-se que a falta de tempo para preparar as aulas com o auxílio da tecnologia, decorrente da excessiva carga de trabalho às vezes em mais de uma escola, o fato do pouco e limitado conhecimento e intimidade com os equipamentos eletrônicos, bem como os softwares tradicionais e programas educacionais, ou então, a dificuldade em promover o aprendizado instrumentalizado pelas novas tecnologias, pelo seu não reconhecimento como ferramenta pedagógica, podem ser alguns dos motivos pelos quais o uso das tecnologias digitais não faz parte da prática docente da maioria dos professores.

Somam-se aos motivos elencados acima a necessidade e a obrigatoriedade de cumprir rigorosamente os conteúdos estabelecidos para cada ano/série com tempo hábil para submissão das avaliações externas a que a rede pública estadual está submetida. Para cumprimento de tão exaustiva tarefa, muitas vezes o professor deixa de levar em consideração a heterogeneidade de seus alunos e as especificidades de cada turma. Assim, as práticas do letramento digital são deixadas para segundo plano.

Dentro desse contexto, Ribeiro (2011) elenca, de maneira clara e objetiva, a que tipos de mídias e tecnologias digitais nós, professores, estamos submetidos. Segundo o autor,

Lida-se hoje com mídias básicas: texto escrito, imagens estáticas, imagens dinâmicas (vídeo, animação), som (música, efeitos sonoros, narração), hipermídia e realidade virtual. As novas mídias são representadas por *softwares*, *Cd-roms*, aplicativos de internet (HTML, URML, QTVR, JAVA) e *WebTV*. (...). (RIBEIRO, 2011, p. 89)

Os estudos do autor também apontam para a interação entre os alunos e professores, pois ela é fundamental para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das práticas de letramento. O uso consciente das tecnologias digitais em sala de aula proporciona a interatividade com os diversos tipos de letramentos, considerando-os como a funcionalidade das habilidades de leitura e escrita. (SOARES, 2004)

Os itens descritos pelo autor, considerados como mídias básicas, desenvolvem no aluno as habilidades de leitura de gráficos, mapas, dados estatísticos, tabelas informativas, interpretação textual e associação de imagens aos mais variados gêneros textuais. Para muitos alunos, principalmente para aqueles que já estão inseridos em um contexto tecnológico e que são capazes de utilizar a tecnologia como instrumento de desenvolvimento pessoal e geração de conhecimento, o manuseio das assim nomeadas mídias básicas, ocorre de maneira natural.

O papel do professor é, diante dessa realidade informatizada, levar seus alunos a compreenderem criticamente as possibilidades de interação com o texto, com as mídias e com o outro, e, sobretudo, conduzi-los ao desenvolvimento de suas habilidades cognitivas.

Para corroborar o pensamento acerca da necessidade das efetivas práticas de letramento digital por parte dos professores da unidade escolar em questão, Ribeiro enfatiza a importância da tecnologia como mais uma ferramenta de ensino e aprendizagem dentro do processo educativo. Segundo o autor,

(...) A tecnologia não pode estar dissociada da educação: ela é parte integrante do processo educativo e não deve ser tratada isoladamente. Além disso, a tecnologia deverá estar presente não como apêndice, mas como realidade que não pode ser ignorada ou desconhecida, da forma mais humana possível. (RIBEIRO, 2011, p. 91)

Visando à transformação destas reflexões em atividades práticas, seria importante a elaboração de momentos de formação, chamados de oficinas, que ensinassem e desenvolvessem as práticas de letramento digital do docente, bem como ações com o efetivo uso das tecnologias e ferramentas digitais, sem olvidar a importância e necessidade da contextualização e a observância aos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais.

É imprescindível salientar que, necessariamente, deve partir do professor a necessidade de fazer com que a tecnologia se transforme em mais uma ferramenta pedagógica e que ela seja sua aliada no processo de ensino e aprendizagem, pois, para os alunos, ainda que de forma descontextualizada e na contramão do saber escolar, o uso das novas tecnologias de informação e comunicação já acontece e está presente nas escolas, inclusive dentro das salas de aula.

O acesso à internet através dos dispositivos eletrônicos sejam os *smartphones*, *tablets* ou *laptops*, é uma realidade em muitas escolas da rede pública espalhadas pelo país. Os alunos nascidos nos últimos vinte e cinco anos estão em constante interação com o mundo virtual e lutar contra essa realidade é ter a certeza do fracasso iminente.

Algumas ações precisam ser desenvolvidas na escola a fim de promover a interação com a tecnologia e torná-la instrumento pedagógico e, sobretudo, extirpar a visão de que os únicos recursos que os professores podem utilizar para realização de seu trabalho docente são, por exemplo, o giz, a lousa e, às vezes, o livro didático.

Para isso, entende-se que a discussão sobre a eficácia da utilização das novas tecnologias de informação e comunicação pelo professor no processo de ensino e aprendizagem é fundamental para fomentar a reflexão sobre a prática pedagógica dos docentes da disciplina de Língua Portuguesa de uma escola da rede pública da cidade de Franca/SP.

A tônica abordada por vários autores ligados ao tema da educação é a inclusão. Como já dito anteriormente, os recursos tecnológicos já são realidade na vida de muitas pessoas, mesmo não privilegiando o desenvolvimento pessoal e geração de conhecimento.

A inclusão proposta por Ribeiro (2011) refere-se ao ato de transformar o simples acesso às novas tecnologias e aos dispositivos eletrônicos que as pessoas possuem, principalmente as crianças e jovens em idade escolar, em ações de reflexão, aprendizado e superação das barreiras sociais. Segundo o autor,

A educação, em particular a mediada pelas novas tecnologias, tem como compromisso ético propor a inclusão de todos sem seus domínios e lutar por essa inclusão, buscando superar a alienação. As escolas devem buscar e possibilitar a formação da autoconsciência. A capacidade humana não tem limites. (RIBEIRO, 2011, p. 95)

Diante dessa perspectiva, vislumbra-se o processo educativo como ponto de partida para desenvolvimento da consciência crítica e dos múltiplos saberes. Dessa maneira, constitui-se como papel da escola a promoção do processo de transposição das dificuldades cognitivas e também, de certo modo, sociais das pessoas que estão sob seu olhar.

Exemplo desse papel vemos na organização de diversos eventos do calendário escolar, como por exemplo, a Semana da Consciência Negra, atividade interdisciplinar que trata de assuntos históricos e também das temáticas relacionadas ao cotidiano da comunidade escolar como preconceito, discriminação, inserção do negro no mercado de trabalho, dentre outros, a escola promove o despertar do olhar crítico dos alunos para estes assuntos.

Ademais, para a organização das atividades do evento, os estudantes têm papel fundamental, pois, sob a orientação dos professores, pesquisam nos livros impressos e nos ambientes virtuais sobre a temática trabalhada durante a atividade, bem como seu impacto na sociedade. De forma macroscópica, conseguimos vislumbrar nesse evento a utilidade e o impacto que um trabalho interdisciplinar com o auxílio das tecnologias poderia ter.

Dentre as ações a serem desenvolvidas para que a discussão e a implementação das práticas de letramento digital ocorra de maneira efetiva estão, por exemplo, a verificação, através de questionário quantitativo, do número de professores de Língua Portuguesa que fazem uso das NTICs, bem como quais recursos tecnológicos são, de fato, utilizados e de que maneira isso acontece; fomentar a empregabilidade das tecnologias digitais nas situações de aprendizagem abordadas pela Proposta Pedagógica do Estado de São Paulo para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e, finalmente, elaborar e propor aos professores oficinas práticas sobre a utilização das tecnologias em sala de aula, bem como desenvolver

possíveis atividades a serem trabalhadas com os alunos no laboratório de informática da escola e dentro da própria sala de aula.

As discussões estabelecidas com os professores de Língua Portuguesa da unidade escolar em muito contribuiriam no sentido de que o tratamento dado à inclusão das novas tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem se estabelecesse na intenção de agregar mais uma ferramenta pedagógica ao processo educativo.

Não só para o professor/pesquisador, mas para os outros professores, inclusive de outras disciplinas, o fato de poder atrelar o uso dos recursos tecnológicos à sua práxis, pode deixar, as aulas mais dinâmicas e as possibilidades de interação com o objeto de ensino e também com os alunos se dariam de forma mais espontânea.

O fato de se ter à disposição uma sala repleta de computadores conectados à internet e recursos audiovisuais nas salas de aula são fatores que facilitam a aplicação das práticas de letramento digital por parte dos professores, indistintamente. Assim, por fazer uso destes recursos elencados acima e poder verificar sua eficácia no processo educativo com seus alunos, o professor/pesquisador fomenta a discussão sobre o efetivo e consciente uso dos recursos tecnológicos em sala de aula e, ademais, propõe a realização de oficinas, tendo em vista a orientação futura de outros professores da unidade escolar quanto às possibilidades do uso das referidas tecnologias.

É evidente que o efetivo uso dos recursos tecnológicos necessita fazer sentido e, sobretudo, potencializar a prática pedagógica; portanto, utilizar a tecnologia não pode ser em momento algum, um fardo ou constituir-se em modismo, uma vez que os alunos aprendem com muita agilidade, pois para eles é natural o manuseio destes recursos. Nesse sentido, nossa pesquisa mobiliza não apenas as ideias de práticas de letramento digital, como também discute a eficácia de alguns procedimentos e a falência de outros em uso na disciplina de Língua Portuguesa.

Outra questão bastante relevante a ser considerada nestas reflexões é o fato de que a escola pode cumprir seu papel de agente transformador e de inclusão, uma vez que a tecnologia faz parte do ambiente escolar e todas as práticas relacionadas a ela precisam ser consideradas (RIBEIRO, 2011).

Assim, frequentar a escola, aprender os conteúdos estabelecidos nos planos pedagógicos, desenvolver as habilidades de leitura e escrita, estabelecer relações entre os diversos gêneros textuais e analisar de forma crítica os fatos que ocorrem na vida da sociedade em geral, pode deixar de representar uma obrigação escolar dos alunos da rede

pública espalhada pelo país, para tornar-se uma das mais importantes fases do desenvolvimento intelectual e pessoal do cidadão.

A leitura e a escrita são, de fato, apropriações que fazem parte do cotidiano de grande parte dos indivíduos da sociedade moderna. Contudo, ler e escrever são aprendizados que estão além da simples aquisição e decodificação do signo linguístico. Nessa ideia está o foco dos estudos do letramento, tema deste estudo. Afunila-se ainda mais o tema da pesquisa uma vez que se trata do estudo do letramento digital, especificamente aquele realizado em Língua Portuguesa na prática pedagógica dos docentes da referida disciplina de uma escola da rede pública em uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

A dicionarização do termo letramento está relacionada unicamente à alfabetização no contexto escolar, desprezando-se o uso da leitura e da escrita em uma esfera social. De acordo com Kleiman (1995, p. 15), compreende-se o letramento como “uma tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita”.

À luz dessa assertiva, podemos entender que o letramento compreende as práticas sociais realizadas através do processo de alfabetização, isto é, todas as ações que o indivíduo consegue realizar em sociedade a partir das habilidades de leitura e escrita configuram-se como práticas de letramento.

Outra ideia que consolida a definição de letramento é a apresentada por Magda Soares (1998, p. 92). Segundo seus estudos, “alfabetização e letramento são, pois, processos distintos, de natureza essencialmente diferente; entretanto são interdependentes e mesmo indissociáveis.” É possível compreender essa interdependência uma vez que a alfabetização acontece em ambientes e contextos em que há o uso da leitura e escrita, isto é, em atividades de letramento, e letramento são as abordagens da leitura e escrita mesmo entre pessoas que não dominam a escrita, mas se encontram em contextos sociais em que a escrita se faz presente como, por exemplo, a realização de compras ou a locomoção por meio de transportes públicos.

No mesmo raciocínio, é notório como os estudos de letramento reconhecem a coletividade, não sendo restrito a aqueles que possuem escolaridade ou que são considerados alfabetizados, mas abrangendo todos aqueles que de uma forma ou de outra estão em contato com a língua escrita. Barton e Hamilton (2000) enfatizam também que letramento não se restringe à escola, mas aborda um conjunto de práticas em que há acesso a diferentes conhecimentos e informações, com competências de escritas em determinadas culturas.

Apesar de a escola ser, em princípio e no decorrer dos tempos, um referencial de ensino e aprendizagem para as pessoas, não se pode sistematizar e limitar a apropriação que os indivíduos têm do texto apenas no ambiente escolar, sob pena de restringirmos o processo de letramento ao que denominamos como alfabetização e suas práticas de codificação e decodificação do signo linguístico.

Dessa demanda da sociedade surge, então, uma especificidade das práticas de letramento que é o letramento digital. Essa nova prática no processo de letramento emerge, principalmente, com o advento do uso doméstico dos computadores e do acesso à internet já no final do século XX pelos EUA e por países da Europa.

Nos estudos de Street (2010), o autor aponta para o fato de que o que determina o uso das tecnologias é o componente social, e não seu inverso, isto é, baseados nas práticas sociais é que se definem os usuários, de que forma e em que medida é utilizada a tecnologia e todos os elementos que a compõe.

Assim, os estudos de Freitas (2010) apresentam o conceito de letramento digital como:

O conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente. (FREITAS, 2010, p. 339-340)

A autora inicia sua assertiva utilizando o termo competências, daí é possível entender que as práticas de letramento têm sua gênese nas competências e habilidades que o indivíduo possui para apropriar-se de uma informação qualquer e transformá-la em conhecimento. No caso mais específico do letramento digital, a transformação da informação em conhecimento está atrelada à internet ou a algum recurso tecnológico.

Considerando os conceitos apresentados e as possíveis ações que a escola é capaz de realizar na perspectiva do letramento e das práticas que extrapolam a definição da alfabetização como o processo de aquisição, codificação e decodificação do signo linguístico, a instituição onde a pesquisa é aplicada apresenta uma realidade propícia para a realização das práticas de letramento digital a partir da prática docente.

É necessário salientar, em princípio, que o corpo docente é bastante comprometido com o desenvolvimento das ações traçadas pela instituição escolar no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem e promoção de estratégias que alavanquem essa relação.

O espaço escolar oferece acesso aos recursos tecnológicos e à internet além de toda estrutura física que contempla uma sala de informática com computadores modernos e

conexão à internet banda larga para uso dos docentes, funcionários e dos alunos acompanhados pelo professor ou pelos monitores do laboratório.

Trata-se de um contexto escolar que, à contramão do sistema educacional público brasileiro, destoa das demais escolas de sua região geográfica também pelo fato de a gestão aplicar as verbas para a implantação e manutenção de todo aparato tecnológico existente hoje em seu espaço. Assim, é possível dizer que, em um caráter mais amplo, a realidade do ensino vivida em nossa escola difere da realidade enfrentada por outras escolas espalhadas pelo Brasil.

Além do laboratório de informática, a escola conta com uma sala para projeções equipada com recursos de multimídia, internet com sinal *wifi*, acervo disponível aos professores com diversas produções, documentários, arquivos em áudio e vídeo de todas as disciplinas do currículo, além de aparelhos de *datashow*, computadores portáteis, aparelhos de som disponíveis nas salas de aula e aparelhos de TV e DVD.

A maior parte dos alunos matriculados, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até os que estão encerrando sua trajetória escolar no último ano do Ensino Médio, possuem as noções básicas no tocante ao uso dos aparelhos tecnológicos e da internet para se inserirem no contexto digital que engloba o processo de ensino e aprendizagem.

A intervenção teve início com os alunos, através de práticas de letramento digital, com o objetivo de observar os resultados dessa prática junto aos discentes da escola. Ademais, para concretização desse projeto, propomos a realização de momentos de formação com os docentes de Língua Portuguesa, denominados oficinas de letramento digital com o intuito de apresentar, a partir dos resultados obtidos com os alunos, a tecnologia digital como uma ferramenta possível de ser utilizada no processo de aprendizagem dos alunos.

Diante dessa descrição da escola, *locus* da pesquisa, propomos o levantamento bibliográfico dos textos de autores que já se debruçaram sobre o assunto a fim de entendermos o processo do letramento e como ele acontece, de fato, no ambiente escolar tendo como suporte os recursos tecnológicos disponíveis.

Trata-se de uma pesquisa-ação envolvendo quatro professores de Língua Portuguesa e dezenove alunos do 6º ano do Ensino fundamental. A escolha da sala justifica-se pelo fato de o professor/pesquisador ser o titular das aulas de Língua Portuguesa da sala. As atividades realizadas com os docentes partem da reflexão sobre o uso da tecnologia digital enquanto recurso pedagógico e culmina com a produção de vídeos, aqui nomeados de *Oficinas de Letramento Digital*, mostrando, passo a passo, como inserir os recursos tecnológicos na preparação das aulas de determinados conteúdos.

No tocante aos alunos, foram desenvolvidas cinco atividades. Quatro delas de cunho literário e uma com enfoque linguístico. Em todas foi possível fazer uso de algum equipamento tecnológico ou da internet.

A título de orientação para a leitura desta dissertação, na seção 01 realizamos o levantamento bibliográfico do assunto a ser discutido nesta dissertação e, à luz das teorias de estudiosos brasileiros e estrangeiros, conceituamos letramento digital, cibercultura, ciberespaço e letramento digital. A seção 02 aborda algumas possíveis atividades pedagógicas nas quais o professor de Língua Portuguesa pode utilizar os recursos tecnológicos e a internet como ferramenta de ensino e aprendizagem. Além disso, são analisados dados coletados dos professores e alunos participantes desta pesquisa no que se refere à apropriação da tecnologia enquanto ferramenta pedagógica. Por meio de questionários semi-estruturados foi possível averiguar informações importantes para o desenvolvimento da pesquisa-ação.

Na seção 03 discutimos a questão do ensino da literatura em sala de aula, bom como qual o lugar que e esta ocupa no currículo. Ademais, propõe a aplicação de uma sequência didática com base em uma obra literária e uso das tecnologias digitais. Finalmente, a quarta e última seção descreve o desenvolvimento de cinco atividades realizadas pelos alunos, participantes da pesquisa, com a inserção dos recursos tecnológicos e a internet.

1 DIFERENTES OLHARES PARA O LETRAMENTO

Nos últimos anos muitos questionamentos surgiram a respeito do letramento e da alfabetização. Estudos têm apontado diferenças semânticas e práticas entre os termos. A prática do letramento vai além da alfabetização, isto é, o indivíduo letrado é capaz de, através da leitura e escrita, realizar as práticas sociais inerentes a todo cidadão, das mais simples às mais complexas.

Isto implica dizer que a pessoa letrada tem condições de analisar o ambiente a sua volta, relacionar fatos dentro dos diversos contextos de vivência social, emitir opiniões sobre determinados assuntos conhecidos através da leitura e, finalmente, refletir de maneira crítica suas ações e as de outrem. Desse modo, os conceitos e as práticas de letramento extrapolam as fronteiras da alfabetização, ainda que sejam ações que se complementem.

Nessa perspectiva, o letramento surge como um conceito mais complexo, na medida em que aciona não apenas a aquisição da linguagem, enquanto sistema, mas toda uma rede de conhecimentos envolvidos no processamento e uso desse sistema.

No Brasil, estudiosos dos campos da Linguística e Educação apresentam definições que apontam para a mesma direção quanto ao uso do termo letramento. De acordo com Soares (2004), a alfabetização consiste no processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico. Já o letramento, segundo a autora, refere-se ao uso da escrita não apenas dentro do ambiente escolar, mas em todas as situações cotidianas, ou seja, o conceito de letramento ultrapassa o ato de ler e escrever. Ainda, segundo Soares:

Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através das atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p. 14)

Em consonância com essa definição, a pesquisadora Ângela Kleiman, em material publicado em setembro de 2005 para o Cefiel - Centro de Formação de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem – Unicamp, define letramento como “um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Por que a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana” (KLEIMAN, 2005, p. 5). Seguindo essa ideia, o letramento compreende as ações de leitura e escrita de um indivíduo que funciona socialmente em uma comunidade baseada no saber ler e escrever.

A leitura e a escrita de textos são entendidas, neste contexto, como ponto de partida para as ações de letramento. Sob esse prisma, os exemplos citados a seguir configuram-se

como ações desempenhadas pelas pessoas através das práticas de leitura e escrita para atingirem objetivos específicos.

Para elucidação desta assertiva, tomemos como exemplo uma pessoa que, diante de um texto publicitário, consiga identificar o gênero, as características, a intencionalidade e o público destinatário deste texto, podendo opinar criticamente sobre sua veiculação.

Outro exemplo de práticas de letramento acontece quando uma pessoa se submete a uma avaliação qualquer e lhe são oferecidos vários textos de gêneros diversos para serem lidos, analisados e, finalmente, relacionados para a produção de outro texto que exija do autor as habilidades de leitura e compreensão. A relação estabelecida entre os gêneros só é possível através das habilidades de leitura que vão muito além da simples decodificação do signo, isto é, são práticas de letramento, de fato.

Desse modo, a autora corrobora a definição do termo como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. (KLEIMAN, 1995, p. 19). Sob esse olhar, letramento é entendido como a prática social da leitura e escrita, bem como seu impacto e consequências na sociedade.

Em uma perspectiva semelhante, outra definição, focada na ideia de letramento como produto de uma construção histórica da cultura letrada, emerge. Para Tfouni (1995, p. 20) “letramento são as consequências sociais e históricas da introdução da escrita em uma sociedade”. Ainda que o enfoque desta última esteja voltado para a compreensão desse processo como resultado da inserção histórica da escrita em uma sociedade, o conceito de letramento se dá, tanto para Kleiman (1995) quanto para Tfouni (1995), na aplicação das habilidades de leitura e escrita em um contexto social, isto é, a funcionalidade do saber ler e escrever em diversos contextos de interação.

Em conclusão, os conceitos de alfabetização e letramento não existem de maneira independente, mas são, em verdade, complementares. É sobre o último conceito que as reflexões e questionamentos dessa pesquisa serão realizados.

Ainda na perspectiva do letramento, Magda Soares (1998, p. 190) afirma que “letrar é mais importante que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a leitura e a escrita tenham sentido e façam parte da vida do aluno”.

Isso revela, de fato, a importância atribuída ao letramento que complementa as ações de alfabetização na medida em que os indivíduos desenvolvem suas relações na sociedade, interagindo com seus pares. Assim, alfabetização pode ser entendida como o processo de aquisição, codificação e decodificação do signo linguístico, ou seja, a pessoa alfabetizada

possui a capacidade de ler as letras, os morfemas, as palavras e frases, mas não atribuir sentido para aquilo que está sendo lido, isto é, ao ler um poema épico escrito no século XV, por exemplo, o leitor pode conseguir decodificar o signo linguístico, porém pode ser que não consiga estabelecer o contexto no qual foi escrita a obra ou sobre quem se fala e a quem se destina o texto.

Por outro lado, letramento, conforme salienta Soares (1998), implica em atribuir significado para o texto lido, fazendo com que ele produza, de fato, sua intencionalidade discursiva. Diante disso, o ato de letrar torna-se mais importante que alfabetizar por fazer com que o indivíduo, através da leitura e escrita – aprendidas no processo de alfabetização – consiga exercer suas funções plenas de cidadão inserido em seu contexto social.

A afirmação da autora aponta para alguns questionamentos que envolvem a educação hoje, posto que o fato de o aluno não conseguir compreender, interpretar, perceber e apontar os dados, ou até mesmo levantar hipóteses sobre o texto lido, seja uma constante nas discussões sobre a relação de ensino e aprendizagem.

Comumente destaca-se uma lacuna no processo de alfabetização e, conseqüentemente, no letramento. Por lacuna entendem-se, também, os vãos ou as deficiências de ordem linguística que ficaram durante o processo de alfabetização, tais como as dificuldades de aquisição do sistema ortográfico, dificuldades em reconhecer os elementos coesivos, operadores argumentativos e etc.

Entendido o letramento como sendo a aplicação prática da leitura e escrita nos diferentes contextos sociais, o que tem levado os alunos às situações de fracasso escolar? Como o processo de letramento pode contribuir para que as situações de insucesso sejam revertidas, e a aprendizagem se torne, de fato, significativa?

Na procura de respostas a tais questionamentos, partimos do conceito de Spagnolo e Mantovani (2013), segundo os quais o aprendizado colaborativo, mesmo em ambientes externos à sala de aula, se dá quando os participantes se envolvem com a proposta a ser trabalhada, quando a linguagem é a mesma para todos, bem como a meta a ser atingida, configurando uma prática de letramento capaz de alavancar o processo de redução das situações de fracasso escolar.

Nesse contexto, surgem, com o advento da tecnologia digital, os conceitos e as práticas do letramento digital. Em um panorama voltado para a prática pedagógica do professor que lança mão das novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs) para incremento do processo de ensinar, o saber utilizar os recursos tecnológicos emerge como potente aliado no dia a dia da sala de aula e das práticas educativas.

É fato que as NTICs têm ganhado espaço tanto na vida social quanto na vida escolar de muitas pessoas pelo mundo, e essa realidade não é diferente no Brasil. Cada vez mais, alunos e professores de nossas escolas têm acesso às informações virtuais. Mas até que ponto o simples acesso às informações garantem a eficácia do processo de ensino e aprendizagem?

As práticas de letramento digital, especificamente no caso dos professores, surgem como ferramenta que possibilita a imersão de seus alunos nos contextos de aprendizagem. São diversas as possibilidades a serem trabalhadas, tais como: fóruns de discussão, produção de textos e hiperlinks, utilização dos laboratórios de informática para pesquisas na internet, aulas expositivas com uso de programas de projeção, dentre outros.

Assim sendo, sob essa perspectiva “o professor deve deixar de ser um informador para ser um formador; caso contrário, o uso da tecnologia terá apenas aparência de modernidade” (GABRIEL, 2013, p. 109).

A afirmação da autora corrobora a necessidade de o professor saber fazer uso dos recursos tecnológicos como aliados de sua prática docente, no intuito de contextualizar as situações de aprendizagem dos alunos, tornando-as mais atraentes e significativas.

As discussões presentes neste estudo partem também das considerações e questionamentos do Grupo de Nova Londres, composto por dez pesquisadores da Pedagogia dos Multiletramentos oriundos dos Estados Unidos, Reino Unido e Grã-Bretanha, reunidos na cidade de Nova Londres, Connecticut – EUA. A temática do encontro dos pesquisadores realizado no ano de 1994 versava sobre a necessidade de a escola discutir e incluir em seu cotidiano e em suas práticas pedagógicas as discussões sobre os novos letramentos emergentes na sociedade em razão das novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC). Algum tempo depois, outros educadores se integraram ao Grupo, interessados em redesenhar suas práticas sob a perspectiva dos multiletramentos.

De acordo com essas pesquisas, um dos objetivos de seus questionamentos é apresentar um conjunto de possíveis visões sobre as formas nas quais a tecnologia pode apoiar e fomentar o desenvolvimento de jovens e crianças em idade escolar e alfabetização de adultos, bem como a educação numa perspectiva global.

Frente a essa realidade, o uso de tecnologias da informação e comunicação poderia apoiar a educação básica e a alfabetização de adultos. Assim, os recursos tecnológicos podem ser usados para favorecer o processo de aquisição das habilidades cognitivas necessárias para ler e compreender o texto.

A discussão segue sobre as formas em que o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação pode ser relevante para países desenvolvidos e também em

desenvolvimento, isto é, questionar como a tecnologia influencia e suporta as habilidades básicas de alfabetização e informações tão cruciais para o desenvolvimento econômico e social.

Dentro da esfera da utilização das novas tecnologias de comunicação, principalmente os computadores e a internet, os pesquisadores Dobson e Willinsky (2009) fragmentam os primeiros passos do letramento digital em três etapas distintas. Segundo os autores:

O surgimento do letramento digital foi dividido em três fases: a aceitação pública do computador na década de 1980; a ascensão da Hipermídia e a Internet na década de 1990; e o mais recente surgimento de uma economia da informação em rede.¹(DOBSON T.; WILLINSKY J. 2009, p.287)

A cronologia criada por eles situa, de certo modo, a assimilação cultural e a realização das práticas de letramento em um contexto digital e tecnológico nos Estados Unidos e na Europa nas últimas duas décadas do século XX. De acordo com o fragmento transcrito acima, o letramento digital, isto é, sinteticamente, as práticas sociais envolvendo as tecnologias digitais, surge através da aceitação e popularização dos microcomputadores na década de 80, pois, até então, o dispositivo tinha finalidade exclusiva para o trabalho, dentro das indústrias e escritórios em geral. Nesse momento, a máquina passa a fazer parte do cotidiano das pessoas e a ocupar espaço em seus lares. Assim, tarefas como, por exemplo, redação de correspondências, arquivos, listas, tabelas, agendas pessoais, trabalhos escolares, controles financeiros, etc. passam a ser executados através dos computadores presentes no espaço privado.

O segundo passo do caminhar cronológico do letramento digital se deu na década de 90, quando as pessoas que já possuíam seus computadores passaram a ter acesso e utilizar a Internet. A partir desse momento, os computadores já estavam conectados através de uma rede, estabelecendo comunicação uns com os outros. Já era possível, então, a realização de atividades síncronas e assíncronas de comunicação.

É importante salientar que, já naquele tempo, nos Estados Unidos e em países da Europa, o uso dos computadores em um contexto doméstico e em grande escala já fazia parte da cultura das pessoas, e a internet se constituía, então, como o avanço e a modernização da tecnologia de comunicação. Outra questão tão importante quanto a primeira é o crescimento da quantidade de textos produzidos e lidos através das telas dos computadores. Nesse sentido, o texto impresso começa a dividir espaço com o texto digital. Surge então, o hipertexto, que segundo os pressupostos de Gomes (2011),

¹DOBSON T.; WILLINSKY J. 2009, *The Cambridge handbook of Literacy*.p.287. No original: The emergence of digital literacy was broken into three stages: the public uptake of the computer in the 1980's; the rise of hypermedia and the Internet in the 1990's; and more recent emergence of a networked information economy.

Pode ser entendido como um texto exclusivamente virtual que possui como elemento central a presença de links. Esses links, que podem ser palavras, imagens, ícones, etc., remetem o leitor a outros textos permitindo percursos diferentes de leitura e de construção de sentidos a partir do que for acessado e, conseqüentemente, pressupõe certa autonomia de escolha dos textos a serem alcançados através dos links. É um texto que se atualiza ou se realiza, se concretiza, quando clicado, isto é, quando percorrido pela seleção dos links. (GOMES, 2011, p. 15)

Finalmente, a terceira e última etapa do surgimento do letramento digital, segundo Dobson e Willinsky (2009) é o “mais recente surgimento de uma economia da informação em rede²”. Há de se considerar, neste momento, o aspecto da economia com as estruturas físicas necessárias para o desenrolar das relações sociais, pois a tecnologia digital proporcionou ao homem o desenvolvimento de diversas atividades no ambiente virtual. Por outro lado, surgem também novas formas de economia atreladas às informações disponibilizadas na *web*, se pensarmos, por exemplo, nos valores pagos a revistas e periódicos pela publicação e acesso aos seus documentos disponibilizados virtualmente.

Atualmente, as mais diversas informações sobre os mais variados assuntos e temas estão disponíveis a todas as pessoas que possuem um dispositivo eletrônico conectado à internet, seja um computador, um *tablet* ou um *smartphone*. É possível acessar quase todo tipo de informação através da rede mundial de comunicação. No entanto, é extremamente importante que o usuário da tecnologia e, conseqüentemente, da informação acessada, saiba realizar as buscas necessárias através dos mecanismos de pesquisa presentes nas páginas da internet, no intuito de atingir o objetivo, que é a obtenção de informações verdadeiras e substanciais.

Ainda no âmbito das redes de comunicação, para o acesso às informações digitais, as ferramentas de pesquisas dariam maiores subsídios para os leitores em sua busca, independentemente do nível de proficiência no uso das referidas ferramentas, proporcionando-lhes estratégias de pesquisa e leitura para navegação entre as fontes, de certa forma, para lidar com questões relacionadas à confiabilidade, propriedade intelectual, etc.

Porém, para alcançar esses objetivos é necessário que o pesquisador tenha conhecimento de quais ferramentas precisa utilizar e qual informação deseja obter, pois em um ambiente digital, essas ferramentas constituem os meios de busca e pesquisa. Então, na concepção do letramento digital, para que a pessoa seja considerada letrada digitalmente, ela necessita saber fazer uso das tecnologias de informação e comunicação, de maneira a funcionar dentro de uma sociedade que vive uma experiência também tecnológica.

²DOBSON T.; WILLINSKY J. 2009, The Cambridge handbook of Literacy.p.287. No original: (...) and more recent emergence of a networked information economy.

Assim para chegar a essa condição, é necessário não apenas saber digitar ou ler um texto na tela do computador, mas fazer com que, tanto os dispositivos eletrônicos, quanto a tecnologia transformem a informação que se pode obter em conhecimento.

As definições a seguir emergem da necessidade de aprofundar e conceituar o processo de letramento digital, já tratado aqui em linhas gerais, uma vez que a utilização das tecnologias de comunicação e informação está presente, mais do que nunca, na vida profissional e particular das pessoas ao redor do mundo. Sendo assim, conceitos de letramento digital, bem como o impacto na sociedade dos usuários das novas tecnologias de informação e comunicação, serão discutidos neste trabalho à luz das teorias de estudiosos brasileiros e estrangeiros.

As definições do termo se fundamentam nos estudos, pesquisas, análises e experiências de uso, tanto pessoal e doméstico quanto profissional das tecnologias digitais pelos indivíduos. Dentro dessa perspectiva, Freitas (2010) afirma que:

Ser letrado digital inclui, além do conhecimento funcional sobre o uso da tecnologia possibilitada pelo computador, um conhecimento crítico desse uso. Assim, tornar-se digitalmente letrado significa aprender um novo tipo de discurso e, por vezes, assemelha-se até a aprender um novo idioma. (FREITAS, 2010, p. 338)

Isso implica dizer que não basta apenas saber fazer uso das tecnologias ou ter conhecimento da funcionalidade dos mais diversos dispositivos digitais, mas é necessário que esse usuário consiga fazê-lo de maneira crítica, isto é, de modo a favorecer seu processo de aprendizagem, filtragem e absorção das informações que são realmente relevantes.

Tornar-se digitalmente letrado, dentro desse panorama, é ser capaz de reconhecer e fazer uso de novas possibilidades de leitura e escrita, uma vez que o suporte é um dispositivo digital, no caso, o computador. É uma tarefa encarada por muitos, principalmente por aqueles que não têm familiaridade com equipamentos eletrônicos, como de difícil realização e possível frustração, pois ainda é possível encontrar resistência quanto ao uso das tecnologias.

Também Soares (2002) define letramento digital como:

Certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel. (SOARES, 2002, p. 151)

Partindo da definição de Magda Soares sobre o letramento digital, a diferença entre os conceitos de letramento fica evidente. É condição imprescindível para considerar-se letrado digitalmente a aquisição das tecnologias digitais e as práticas de leitura e escrita inerentes a elas.

Buzato também conceitua letramento digital dentro da perspectiva das práticas sociais e culturais em que as pessoas realizam a leitura, escrita e comunicação mediadas pela tecnologia. Segundo o autor:

Letramentos digitais são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apóiam, entrelaçam e se apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente. (BUZATO, 2006, p. 16)

Pierre Lévy (1999), estudiosofrancês e autor de vários textos relacionados à *cibercultura* e ao letramento digital, conceitua o último termo como:

Um conjunto de técnicas materiais e intelectuais, de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço, como sendo um novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. (LEVY, 1999, p.17)

Através deste dispositivo, o computador conectado à internet, é possível desenvolver, segundo o autor, práticas interativas que conectam as pessoas dos mais distantes pontos do globo terrestre. Para que tais práticas, de fato, sejam possíveis, é imprescindível que os envolvidos nesse processo de interação consigam, ao menos, manusear os aparelhos e, conseqüentemente, a tecnologia disponível. Isto não quer dizer que o letramento digital consista no simples fato de saber lidar com os aparelhos e com recursos tecnológicos, mas, de forma geral, vislumbrar a tecnologia presente como uma ferramenta material e intelectual para se alcançar a comunicação e interação desejada.

Como mencionado anteriormente, o processo de letramento digital nos Estados Unidos e na Europa ocorreu em razão de os computadores já estarem presentes nas casas das pessoas, e o uso da tecnologia ser uma realidade, gerando informações e comunicação.

No cenário brasileiro, esse processo, que teve início nos anos 90, ainda encontra um grande entrave: o acesso ao computador e aos diversos outros tipos de dispositivos eletrônicos e, principalmente a internet, não é uma realidade presente no cotidiano da grande maioria da população brasileira. Pesquisas apontam que, ainda hoje, apesar de os *smartphones* e aparelhos celulares estarem nas mãos dos jovens, apenas uma parcela da sociedade tem acesso ao universo digital.

Nos últimos anos a inclusão digital passou a ser um indicador importante no quadro de desenvolvimento de alguns países. A partir da segunda metade dos anos 90, a sociedade brasileira assistiu a uma notável expansão do uso da internet e dos telefones celulares. Inclusão digital é a democratização do acesso às tecnologias da informação, visando a uma inclusão de todos na sociedade da informação. (UNESCO, 2008)

Contudo, inclusão digital é também uma forma de simplificar as atividades, maximizar o tempo e as suas potencialidades. Um indivíduo incluído digitalmente é aquele que usa deste suporte para melhorar suas condições de vida.

Paradoxalmente ao aumento do acesso às tecnologias da informação, outro fato extremamente importante é o alto índice de analfabetismo funcional da população brasileira.

Segundo pesquisas realizadas pelo Inaf (Indicador de Alfabetismo Funcional), na última década, o Brasil avançou na área da educação ampliando o acesso ao ensino básico e superior em todas as regiões do país; porém os dados levantados entre o período de 2001 e 2011 demonstram que a realidade ainda está longe de ser a ideal para o pleno desenvolvimento da sociedade brasileira.

De acordo com os últimos dados do Inaf, divulgados no mês de julho de 2012, o número de analfabetos funcionais totaliza vinte por cento dos brasileiros entre quinze e quarenta e nove anos, o que representa uma redução de treze pontos percentuais em comparação com o índice de 2001. (UNESCO, 2008)

De certa forma, parece incoerente falar em letramento digital ao passo em que as pessoas se encontram em situação de baixo nível de alfabetização escolar, ou seja, não possuem as competências e habilidades de leitura e escrita. Por outro lado, cada vez mais as pessoas estão submetidas à tecnologia para realizar as mais diversas e básicas tarefas do dia a dia. Uma alternativa possível para elevar o nível de alfabetização escolar seria, então, através da tecnologia e dos computadores aos quais as pessoas têm acesso, ensinar a ler e escrever, pois o teclado do computador dispõe de todos os sinais gráficos que usamos para ensinar a escrever.

É importante salientar que, para que a inclusão digital aconteça, é necessário o funcionamento de alguns instrumentos básicos, como, por exemplo, o computador ou outro dispositivo eletrônico, o acesso à internet e o domínio dessas ferramentas. Todavia, não basta apenas o cidadão possuir um computador conectado à internet para ser considerado um incluído digital, mas ele precisa conseguir converter a tecnologia em informações e aprendizado.

A desigualdade na distribuição de renda é, sem dúvida, um fator decisivo para o Brasil nesta questão, quando comparado com os outros países do mundo. Com vistas a essa realidade, o país vem buscando desenvolver ações visando a inclusão digital como parte da visão de sociedade inclusiva, atingindo também os idosos, pessoas com deficiência e também a população de zonas de difícil acesso.

A grande dificuldade é compreender que a inclusão digital não compreende apenas o aumento de vendas de computadores, nem tampouco ensinar as pessoas a acessarem as redes sociais, ou permitir que em cada esquina haja uma *lanhouse*. Claro que isto também faz parte desse processo; entretanto, a inclusão digital está ligada à adoção de uma nova cultura na utilização dos computadores e da internet.

É preciso incentivar a inclusão digital como oportunidade de crescimento do conhecimento, de criação e exposição de ideias inovadoras, além do incentivo à sustentabilidade, comunicação eficiente entre as pessoas, entre tantas outras possibilidades que até hoje são muito mal exploradas.

É importante que os brasileiros entendam que o computador e a internet não são apenas ferramentas destinadas ao acesso de sites de bate-papo e redes sociais, mas sim ferramentas capazes de melhorar a qualidade de vida, expandindo a visão de mundo e conectando diversas culturas. De acordo com os estudos de Pereira (2011),

É preciso ir muito além do aprender a digitar em um computador. Quando pessoas em situação de exclusão social passam a ter acesso ao computador e a seus recursos, pode-se falar em popularização ou mesmo em democratização da informática, mas não necessariamente em inclusão digital. (PEREIRA, 2011, p. 15)

Dentro desse panorama, o fato de as pessoas terem acesso aos dispositivos e à internet não significa que são letradas digitalmente. É uma constatação muito preocupante, pois essa realidade chega até os ambientes escolares de forma visível. Não é incomum vermos as crianças, mesmo aquelas em fase de alfabetização, e também jovens e adolescentes que têm acesso aos computadores, aparelhos celulares de última geração com conexão à internet, utilizá-los apenas para consulta às redes sociais e sites de bate-papo.

O uso significativo da tecnologia enquanto ferramenta que pode potencializar o aprendizado não acontece, pois ao invés de essa tecnologia e de esses dispositivos eletrônicos servirem como instrumentos de expansão dos horizontes culturais, possibilitando novos conhecimentos e informações, eles se tornam, muitas vezes, agentes de alienação.

Então, como seria possível fazer da tecnologia e dos dispositivos eletrônicos instrumentos aliados no processo de ensino e aprendizagem? Como estabelecer uma relação saudável entre o uso dos recursos tecnológicos e o efetivo processo de letramento das crianças, jovens e adultos? Como promover uma aprendizagem significativa fazendo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, tendo em vista o desenvolvimento das competências e habilidades de leitura, escrita, interpretação e análise crítica dos alunos?

As respostas para as indagações acima são, em verdade, difíceis de serem encontradas, pois se tratam, muitas vezes, de assuntos inerentes aos problemas advindos das relações

sociais e políticas, contudo, tentaremos estabelecer um diálogo com as teorias contemporâneas no que tange à discussão do uso da tecnologia em sala de aula, principalmente na disciplina de Língua Portuguesa, como ferramenta para o desenvolvimento e aprimoramento de indivíduos letrados.

Frente à realidade da inclusão digital dos ambientes escolares, estudos apontam a necessidade do domínio da tecnologia da informação e também dos dispositivos através da leitura, como resultado da eficiência da alfabetização escolar. Desse modo, a erradicação da exclusão, em todos os níveis, é uma ação imperativa. O pesquisador João Thomaz Pereira (2011) afirma que:

No Brasil, de maneira geral, principalmente no que se refere ao ensino público de base, podemos dizer que instituições, educadores, professores e alunos são digitalmente excluídos. Porém esse não é um problema apenas do Brasil. O mundo inteiro está se movendo no sentido a eliminar a exclusão digital da sociedade organizada. É claro que o cenário tende a ser mais grave em países do terceiro mundo, cujas economias e diferenças sociais são mais extremas do que nos chamados países de primeiro mundo. (PEREIRA, 2011, p. 17)

Tal afirmação corrobora a realidade existente dentro das escolas da rede pública espalhadas por todo o Brasil. Tanto alunos quanto professores participam do cenário da exclusão digital. Grande parte das escolas não possui espaço físico destinado ao funcionamento dos laboratórios ou salas de informática. Quando há o espaço, faltam equipamentos, mobiliários, materiais, e quando há espaço e equipamento adequado, falta a conexão com a internet, ou seja, na grande maioria dos casos, não há um ambiente favorável para a inclusão digital, pois os alunos e até mesmo os professores ficam impossibilitados de fazerem uso da tecnologia.

A eliminação da exclusão digital é um processo bastante moroso e que depende não só da boa vontade das pessoas envolvidas com o ensino e aprendizagem, mas que também envolve questões inerentes às políticas públicas.

Outro aspecto da exclusão digital se constitui pelo fato de várias pessoas não serem alfabetizadas, portanto, não conseguem ler e escrever na tela de um computador, por exemplo. O baixo índice de rendimento escolar no quesito de leitura, neste caso, torna-se o principal motivador das experiências insuficientes de letramento.

O fato é que se a pessoa não consegue exercer as habilidades de leitura e escrita nas formas tradicionais, quando o suporte é modificado, no caso desta discussão, para os aparelhos eletrônicos e uso da tecnologia de informação e comunicação, não há experiência de letramento digital. Assim, ações simples, como fazer uma busca na internet sobre

determinado assunto ou uma consulta simples do extrato bancário pelo computador ou pelo caixa eletrônico se tornam operações muito complexas.

Dentro das escolas espalhadas pelo Brasil a situação não é diferente. As crianças terminam o primeiro ciclo da alfabetização com grande defasagem na aprendizagem. Muitas delas leem e escrevem com grande dificuldade e outras sequer conseguem ler e escrever. Nesse contexto, apenas o fato de promover o acesso aos computadores e à internet já seria suficiente para considerar estas crianças letradas digitalmente? A resposta para tal indagação é negativa, pois se torna, neste caso, imprescindível que a pessoa tenha algum domínio da leitura e da escrita.

Na tentativa de mudança no cenário nacional da educação pública, no ano de 1997, o MEC criou o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) para promover o uso pedagógico das NTICs na rede pública de ensinos Fundamental e Médio.

Os estudos de Neri (2003, p. 81) apontam para o fato de que, embasado nos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Censo Escolar, em 1997, apenas 10,8% do total de alunos matriculados no Ensino Fundamental regular estavam matriculados em escolas com laboratório de informática e já em 2001 esse número aumentou para 23,9%.

No caso do Ensino Médio regular, em 1997, 29,1% estavam matriculados em escolas com laboratório de informática e em 2001 esse número aumentou para 55,9%. Em 2001, 25,4% dos alunos do Ensino Fundamental regular estavam matriculados em escolas com acesso à internet e para o Ensino Médio regular 45,6% dos alunos estavam matriculados em escolas com acesso à internet.

Em 2001, o estado brasileiro que apresentava o maior índice de inclusão digital nas escolas era São Paulo. Por outro lado, destaca-se o estado do Tocantins ocupando a posição de menor índice de inclusão. Apesar de os índices apresentados revelarem números significativos de escolas que possuem laboratórios de informática com acesso à internet, isso não significa que os alunos matriculados têm, de fato, acesso a esses recursos.

Lamentavelmente, muitos laboratórios de informática ficam fechados devido à falta de pessoas que se encarreguem da manutenção deste espaço, ou pelo fato de seu uso ser simplesmente proibido no período de aulas. Em se tratando do professor, independente da disciplina que leciona, muitas vezes não faz uso dos recursos por dificuldades em lidar com os equipamentos ou por falta de tempo para preparar atividades que podem ser realizadas com o auxílio da tecnologia.

Nos últimos anos, o ProInfo, programa educacional criado pelo MEC para promover o uso pedagógico das NTICs na rede pública de ensino fundamental e médio, intensificou a

implementação de laboratórios de informática nas escolas de Ensino Médio e, atualmente, concentra seus esforços na implantação de laboratórios de informática em escolas de Ensino Fundamental de áreas rurais e urbanas que ainda não dispõem deste tipo de infraestrutura.

Outra ação do programa constitui-se no apoio à formação virtual de professores por meio do e-ProInfo, plataforma virtual de aprendizagem (AVA) desenvolvida pelo Ministério da Educação que disponibiliza cursos para professores e alunos da rede pública de ensino de todo o país.

Em território nacional, chama a atenção o Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (Sbie), que é um evento anual promovido pela Comissão Especial de Informática na Educação (Ceie) da Sociedade Brasileira de Computação (SBC), cuja primeira edição aconteceu em 1990, no Rio de Janeiro.

O Sbie tem entre seus objetivos divulgar a produção científica nacional nesta área e proporcionar um ambiente para a troca de experiências e ideias com profissionais, professores, estudantes e pesquisadores nacionais e estrangeiros das áreas de Informática na Educação, Computação e Engenharia.

Eventos como o mencionado acima ajudam a fomentar as práticas de letramento digital entre os professores e alunos de toda rede pública de educação. As ações implementadas pelo ProInfo e pelo Ceie, no que se refere, principalmente, às trocas de experiências entre os professores, profissionais, pesquisadores e estudantes, contribuem para a solidificação de uma postura que privilegia a adoção das novas tecnologias da informação e comunicação, bem como a utilização de dispositivos e equipamentos digitais como recursos acessíveis em sala de aula para potencializar o processo de ensino e aprendizagem.

Diante dessas constatações, a produção e divulgação de pesquisas e estudos na área do letramento digital também contribuem para que o processo de inclusão das novas tecnologias na prática pedagógica dos professores seja melhor compreendido.

Assim, a utilização do computador como ferramenta pedagógica constitui um recurso que pode auxiliar o professor a promover aprendizagem, autonomia e criatividade do aluno. Mas, para que isto aconteça é necessário que o professor assuma o papel de mediador da interação entre aluno, conhecimento e computador, o que supõe formação para o exercício deste papel. Entretanto, nem sempre é isto que se observa na prática escolar.

Ainda existe uma resistência muito grande pela adoção da tecnologia na sala de aula, principalmente porque as escolas não estão preparadas para isso e, também, muitos docentes não sabem como utilizá-la, isto é, a grande maioria ainda está aprendendo a lidar com

ela. Por outro lado, os alunos já estão em contato com a tecnologia e com os dispositivos desde muito cedo, lidando com a internet, jogos *online*, redes sociais, por exemplo.

O que vem acontecendo na última década é que, cada vez mais, os alunos têm acesso às novas tecnologias de informação e comunicação e fazem uso delas diariamente em qualquer ambiente, principalmente no escolar. Em contrapartida a essa realidade, grande parte dos professores ainda sente muita dificuldade em fazer uso dessas tecnologias em sala de aula e transformá-las em outros instrumentos de ensino.

Dessa maneira, apenas a adoção de reprodução depráticas, técnicas e recursos tradicionais de ensino como, por exemplo, aulas em que não há participação ativa do aluno, realização de questionários escritos, resumos, apresentação do conteúdo no quadro negro e uso sistemático do livro didático tornam o processo de aprendizagem cansativo e desmotivador. Então, em vez de as escolas negarem, recusarem ou afastarem as tecnologias, o movimento necessita ser exatamente o inverso, isto é, elas precisam aceitar e criar estratégias para tornar a tecnologia uma aliada na prática pedagógica.

Hoje ocorre a simultaneidade dos acontecimentos nos ambientes virtual e físico, os alunos – crianças, jovens e adultos - estão o tempo todo nessa fluência entre os dois ambientes, e essa realidade necessita ser assimilada pela escola. Frente a esse fato, não existe outro caminho senão acolher e lidar com o universo digital.

Assim, tanto a escola, quanto os professores exercem um papel muito interessante e importante nesta dinâmica, que é a função de facilitadores, mediadores, ou seja, estabelecem a conexão entre os vários processos, mesmo porque a escola hoje não é só mais um lugar físico.

Esse modelo centralizador das atividades e das relações interpessoais, que é a escola no formato como conhecemos, está dando lugar a um modelo que é misto, ou seja, virtual e físico. Hoje as atividades não terminam na escola, elas continuam para além de seus muros nos mais diversos tipos de interação através das plataformas de ensino e dos ambientes virtuais de aprendizagem, sem levar em consideração as redes sociais e os aplicativos de interação simultânea.

Apesar de esse modelo tradicional de ensino estar presente nas escolas, o espaço escolar continua para além dos seus muros em um ambiente virtual de interação, ainda existe muita dificuldade em aceitar e assimilar que a tecnologia faz parte da vida dos alunos de maneira cada vez mais acentuada.

De acordo com os estudos realizados por Belloni (2012), não há como ignorar a revolução tecnológica crescente desde o início do século XXI, pois, com o decorrer do tempo, a adesão das pessoas à sua utilização aumentou. A autora atenta-nos para o fato de que a

revolução digital e tecnológica ainda não chegou à maioria das escolas públicas espalhadas pelo Brasil, como também ainda não é utilizada como ferramenta para desempenho da prática pedagógica de seus professores. Segundo a pesquisadora,

No contexto dos anos 2000 está ocorrendo a “quarta revolução industrial”, com a internet e sua “tirania tecnológica”. Avanços incríveis na telemática (casamento bem-sucedido da informática com as telecomunicações), acrescidos da nanotecnologia e outras novidades nos games e na realidade virtual, estão criando uma nova cultura, a “civilização digital” que já tem seus nativos e na qual nós outros, os adultos (pais, professores, psicólogos, médicos etc.) somos meros imigrantes. Isso ocorre num contexto socioeconômico de democratização social do país, com políticas efetivas de distribuição de renda e valorização da cultura popular, incluindo as ações de melhoria no acesso à educação e as novas tecnologias da informação e comunicação. Um rápido passeio pelas estatísticas mostra que a sociedade brasileira se apropria das novas tecnologias de modo intenso e acelerado. O computador conectado e o celular individual passam a fazer parte da vida e transforma o cotidiano de todos. De todos, menos da escola, onde continua a dominar a palavra escrita e a do mestre. (BELLONI, 2012, p. 50-51)

O exposto pela autora leva-nos a compreender que as diversas tecnologias são agentes de transformação social; contudo, na escola, lugar de aprendizagem e desenvolvimento da capacidade crítica para o exercício pleno da cidadania, o uso das novas tecnologias de informação e comunicação é cerceado, quando não totalmente proibido.

Os ideais de inclusão social perpassam os caminhos da inclusão digital em sua maneira plena de acontecimento. Isto implica dizer que o simples acesso à internet ou aos dispositivos eletrônicos de última geração não garante a inclusão digital de fato. É necessário que, através deste acesso, a tecnologia seja instrumento de desenvolvimento das práticas sociais e produção de conhecimento para exercício pleno da capacidade crítica dos indivíduos.

Então, questionamentos sobre como desenvolver as práticas sociais através da tecnologia surgem a todo momento. Ações que até pouco tempo eram consideradas complexas hoje são corriqueiras, estando totalmente inseridas no dia a dia das pessoas.

Exemplos dessas ações podem ser observados nas transações financeiras e comerciais cotidianas, em que as pessoas utilizam, muitas vezes, seus cartões magnéticos em vez de dinheiro em cédula para efetuarem pagamentos ou para consultarem seus saldos bancários acessam os aplicativos em seus dispositivos móveis no lugar de se dirigirem à agência bancária. As compras pela internet, ações que ganharam significativo destaque na última década, são também exemplos de uso social da tecnologia.

Hoje também é possível comprar passagens aéreas pela internet e, ainda, efetuar os procedimentos de *check-in* através dos sites das companhias. As ações descritas são algumas das infinitas possibilidades de práticas sociais viabilizadas pelo acesso às tecnologias digitais que, com o passar do tempo, vão se intensificando cada vez mais. Capacitar as pessoas para

realizar essas e tantas outras tarefas são maneiras de promover o desenvolvimento das práticas sociais através do acesso à tecnologia.

O acesso às novas tecnologias, principalmente dentro das escolas, é capaz de promover a produção de conhecimento no momento em que os envolvidos no processo educativo percebem as vantagens dessa ferramenta pedagógica.

Para exemplificar essa prática produtiva podemos citar o fato da velocidade da informação que chega às pessoas através da internet. Um professor em qualquer parte do mundo pode selecionar alguma notícia relevante para ser discutida e refletida em sala de aula no momento em que ela está acontecendo ou exemplificar através de recursos tecnológicos algum conteúdo teórico de difícil abstração, a fim de consolidar o conhecimento como, por exemplo, ao explicar aos alunos sobre os processos de variação linguística presentes no Brasil e em outros países de língua portuguesa, o docente pode recorrer aos diversos vídeos disponíveis na página do *Youtube* para elucidar esse conteúdo e mostrar aos educandos as variações presentes na oralidade de nossa língua.

Levar o aluno a refletir que os dispositivos eletrônicos que possui não servem apenas para o acesso às redes sociais, mas que podem ser utilizados para realizar pesquisas, conhecer fatos históricos, aprofundar seus conhecimentos sobre determinados assuntos de seu interesse, aprender novos idiomas e obter informações acerca de culturas e países diversos, se comunicar com pessoas de diferentes lugares do mundo são algumas maneiras de se promover a produção de conhecimento para exercício pleno da capacidade crítica dos indivíduos.

O fato de o aluno perceber que ao utilizar a internet, assim como qualquer recurso tecnológico para potencializar seus estudos, desenvolve a capacidade de aprendizado autônomo para além do espaço escolar. Assim, a reflexão crítica se estabelece no momento em que ele é capaz de escolher qual ferramenta utilizar nesse processo.

O professor, dentro dessa realidade, necessita aceitar que o aluno possa saber mais da tecnologia que ele, no entanto, o papel fundamental que deverá ser exercido pelo professor é a mediação no processo de reflexão e desenvolvimento do pensamento crítico sobre a tecnologia que está sendo utilizada.

Dessa maneira, nestes tempos, e mais do que nunca, a figura do professor detentor de todo conhecimento, centralizador do saber e transmissor dos conteúdos dá espaço a um processo de aprendizagem centralizado no aluno, isto é, o estudante torna-se protagonista de sua própria aprendizagem e é dado a ele a oportunidade de questionar, de opinar e estabelecer sentido naquilo que está aprendendo.

Nesse processo, professores e alunos constroem juntos o conhecimento, fato que antes era apenas transmitido pelos mestres. Assim, estabelece-se, na figura do professor, a importantíssima função de mediador do conhecimento.

Assim, para o efetivo uso da tecnologia como instrumento de produção de conhecimento, o processo de letramento digital precisa, necessariamente, emergir das práticas fluentes de leitura e escrita. O professor, como figura mediadora entre a aprendizagem do aluno e as contribuições pedagógicas que a tecnologia pode trazer para dentro da sala de aula, necessita ter como matéria-prima para seu trabalho docente o fato de seu aluno dominar as habilidades de leitura e escrita.

Nessa perspectiva, Geraldi (2013) considera o papel do professor no processo de mediação entre aluno e texto. Segundo ele,

Nas práticas escolares de leitura, pensar o professor como mediador da relação do estudante com o texto, e através deste com o(s) seu(s) autor(es), é já afirmar um ponto de vista sobre a aprendizagem: ninguém aprende a ler sem debruçar-se sobre os textos. E este debruçar-se pode ser individual ou coletivo. Não é o professor que ensina, é o aluno que aprende a descobrir por si a magia e o encanto da literatura. Mediar este processo de descobertas é o papel do professor, que só pode fazê-lo também ele como leitor. (GERALDI, 2013, p. 25)

De acordo com o autor, o aluno desenvolve sua aprendizagem na interação com os diversos textos e, a partir deles, vai construindo um repertório particular. Só é possível ao professor cumprir o papel de mediador, se ele for também leitor que interage com os textos. Outro ponto interessante destacado pelo autor é o fato da construção do conhecimento se dar através da interação com os textos. Desta maneira o texto é concebido como fonte inesgotável do conhecimento.

1.1 CIBERCULTURA, CIBERESPAÇO E LETRAMENTO DIGITAL

Para iniciarmos nossas reflexões acerca do fenômeno denominado Cibercultura, tomemos as considerações de Lévy (1999) que orientam nosso raciocínio. Segundo os estudos do autor, esse fenômeno envolve atitudes comportamentais dentro de um contexto social que depende da ação das pessoas no que tange ao uso sistemático dos recursos tecnológicos. De acordo com suas proposições, pode parecer estranho falar de “movimento social” quando se trata de um fenômeno habitualmente considerado como “técnico”. (LÉVY, 1999, p. 125).

Assim, a Cibercultura pode ser entendida como um conjunto de espaços, atitudes, rituais e costumes que as pessoas desenvolvem ao entrar em contato com a tecnologia, especificamente a internet. Possui uma dinâmica baseada no digital, no hipertexto e pode ser

configurada e reconfigurada pela cultura dos grupos que acessam a rede mundial de computadores, a *web*. Nesse sentido, podemos inferir que a Cibercultura também é composta por fragmentos de culturas de outros povos, que vão contribuindo para a formação de uma cultura do espaço digital considerando a utilização da rede pelos usuários.

Todas as ações que realizamos usando a tecnologia disponível redundam na formação e expansão dessa cultura do universo digital. Para exemplificar essa afirmação, pensemos em como gerenciamos nossas ações e relações no espaço virtual. As comunidades virtuais como, por exemplo, o *Facebook*, o *Twitter*, o *WhatsApp*, dentre outras, são, de fato, comunidades que popularizam e tornam a internet e outras tecnologias de comunicação cada vez mais presentes na vida de muitas pessoas.

A Cibercultura, no entanto, não deve ser considerada apenas como uma cultura ditada pela tecnologia, na verdade, o que há na era da Cibercultura é o estabelecimento de uma relação íntima entre novas formas de relações e interações sociais e as novas tecnologias digitais, ou seja, ela representa uma nova forma que as pessoas têm de estabelecer contatos, discussões, troca de ideias, sem necessariamente estarem juntas no mesmo espaço social. Ela é a cultura dos tempos contemporâneos marcada pelas tecnologias.

A busca por notícias nos portais, transações financeiras pelo computador conectado à internet, o voto eletrônico, a declaração do imposto de renda *online*, por exemplo, denotam ações que fazem parte desse fenômeno chamado Cibercultura. Trata-se não apenas de um fenômeno tecnológico, mas de um processo que envolve além de tecnologia, alterações nas dinâmicas sócio-comunicativas como, por exemplo, a questão de economia de tempo e comodidade em realizar tarefas, desde o ambiente doméstico até o profissional, não tendo o indivíduo que ir presencialmente a todos os lugares.

Para elucidar essa assertiva, podemos citar, a título ilustrativo, o caso das pessoas que realizam suas transações bancárias pela internet ou o professor que pode disponibilizar material didático aos seus alunos ou até mesmo modificá-lo, sem que esteja presencialmente na sala de aula.

Diante das considerações apresentadas, as palavras de Lévy nos levam a pensar na questão das competências e habilidades técnicas necessárias para operar os equipamentos tecnológicos, os recursos digitais e a internet. Contudo, a ideia de cibercultura que o estudioso vai apresentar extrapola o pensamento de que para se ter, de fato, o uso desses recursos basta saber operá-los.

Nesse sentido, deparamo-nos, então, com a empregabilidade da tecnologia em uma esfera social mais ampla, isto é, não é apenas o uso pelo uso, mas uma rede de informações e

necessidades de indivíduos que, necessariamente, estão conectadas aos dispositivos digitais, aos recursos tecnológicos e à internet em suas relações.

Ainda, segundo as considerações de Lévy (1999), existem três princípios que orientam o crescimento inicial do ciberespaço e, conseqüentemente, da cibercultura quais sejam: a interconexão, a criação de comunidades virtuais e a inteligência coletiva. Discorreremos brevemente sobre cada um deles para melhor elucidação.

De acordo com as palavras do autor, “uma das ideias, ou talvez devêssemos dizer uma das pulsões mais fortes da origem do ciberespaço é a interconexão. Para a cibercultura, a conexão é sempre preferível ao isolamento.” (LÉVY, 1999, p. 129). Para ele, a conexão citada refere-se à conexão estabelecida entre toda a rede, onde informações são transmitidas e acessadas por qualquer usuário de um equipamento que tenha conexão com essa rede. É a própria *World Wide Web* que conecta as máquinas e os dispositivos eletrônicos digitais de qualquer parte do mundo. Ademais, o autor refere-se também à conexão entre pessoas que, ao acessar a rede de computadores, se conectam com várias outras pessoas espalhadas pelo mundo todo.

Podemos concluir desse primeiro princípio proposto por Lévy (1999) que a ideia da interconexão acontece tanto no ambiente instrumental, maquinário e tecnológico, quanto na conexão entre pessoas usuárias da rede mundial de computadores.

O segundo princípio proposto por Lévy, as comunidades virtuais, ultrapassa os limites do primeiro, visto que o desenvolvimento dessas comunidades se apoia na interconexão. Segundo o autor, “uma comunidade virtual é construída sobre as afinidades de interesses, de conhecimento, de projetos mútuos, em um processo de cooperação e de troca”. (LÉVY, 1999, p. 130)

Esse princípio é bastante claro e de fácil entendimento, pois retrata a realidade das comunidades virtuais existentes nos dias de hoje espalhadas pelo mundo interconectadas no ciberespaço.

A definição do autor sobre o que venha a ser uma comunidade virtual apresenta-se também como princípio de existência de uma comunidade virtual, ou seja, só existirá uma comunidade se existir pessoas que se identifiquem com os assuntos tratados dentro dessa comunidade, com a ideologia e com as regras estabelecidas dentro desse ambiente e, no caso específico, se para essa interação for utilizado um suporte digital.

É importante salientar que, no processo de criação e estabelecimento de uma comunidade virtual, bem como nas comunidades tradicionais, existem regras que regem as relações e o comportamento dos participantes de tais comunidades como, por exemplo,

divulgação das informações sobre os membros das comunidades, disseminação de ideologias e pensamentos que coloquem em risco a existência da comunidade, etc.

Finalmente, o terceiro princípio refere-se à inteligência coletiva. Esse princípio revela a ideia inicial dos membros participantes das diversas comunidades virtuais espalhadas por toda *Web* que é a necessidade de criação, imaginação, problematização, discussão das realidades, resolução dos problemas encontrados no mundo não virtual e também no virtual, criação, descobrimento e desenvolvimento de novas tecnologias com o intuito de fazer com que as pessoas desenvolvam suas habilidades para a vida em sociedade.

Nessa perspectiva, as palavras de Lévy salientam que:

A inteligência coletiva constitui mais um campo de problemas do que uma solução. Todos reconhecem que o melhor uso que podemos fazer do ciberespaço é colocar em sinergia os saberes, as imaginações, as energias espirituais daqueles que estão conectados a ele. (LÉVY, 1999, p. 133)

O ciberespaço, por sua vez, refere-se ao espaço de comunicação onde se encontram todos os usuários da rede mundial de computadores. É o ambiente virtual no qual se conectam todos os “navegadores” da internet transmitindo e recebendo informações diversas acerca de qualquer assunto possível. Desse modo, o espaço virtual ou o ciberespaço, surge a partir das interações por meio da internet constituindo, assim, um novo espaço de relações sociais. Nas palavras do autor,

Ciberespaço é um espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial de computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos, na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização. (LÉVY, 1999, p. 94-95)

De acordo com as pesquisas de Lévy, “o termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo de informações que ela abriga, bem como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo”. (LÉVY, 1999, p. 17). Assim, as mudanças realizadas por meio da conectividade do ciberespaço configuram a cibercultura.

Diante disso, tanto o ciberespaço quanto a cibercultura reiteram os pressupostos de Street (2003) de que o uso sistemático da escrita constitui padrões culturais e práticas de letramento. Dentre essas práticas, estão as transformações nas formas de como lidar, produzir e assimilar os textos no ciberespaço, gerando uma das marcas da cultura digital que é a grande produção e circulação de informação compartilhada na internet.

Segundo Marcuschi, “a internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo. Se bem aproveitado, pode tornar-se um meio eficaz de lidar

com as práticas pluralistas”. (MARCUSCHI, 2001, p. 14). Ela possibilita “uma relação com o texto e com a escrita totalmente diferente da que fora estabelecida com o manuscrito: possibilidade de exame rápido do conteúdo, de acesso não linear e seletivo do texto, de segmentação do saber em módulos, de conexões múltiplas”. (LÉVY, 1999, p. 20)

É por meio desse comportamento comunicativo que surgem as formas de se produzir conhecimento utilizando as novas ferramentas tecnológicas, integrando-as às práticas sociais. Assim, o letramento digital possibilita as transformações culturais que levam a novas condições de produção de conhecimento através da escrita por intermédio do computador. Essas transformações configuram-se, também, como novas formas de interação entre pessoas e tecnologia, além de criarem novos padrões de interação e propiciar o surgimento de novas práticas de letramento associadas às novas tecnologias como, por exemplo, o letramento digital. (LENARTOVICZ, 2013)

A partir do letramento digital emerge a noção do hipertexto, termo utilizado para descrever e se referir à singularidade da escrita na *Web*. Essa escrita digital possui características próprias como, por exemplo, a não linearidade e a não sequencialidade que o texto digital apresenta para o leitor.

Nesse caso, ele é repleto de *links* que entrelaçam diversas outras ideias ou conceitos àquele texto original que fora apresentado ao leitor. Em oposição à escrita no papel, o hipertexto permite que o leitor transite pelos vários assuntos sem que se tenha uma ordem estabelecida e rígida para ser seguida (LÉVY, 1999; MARCUSCHI, 2001). Desse modo, o hipertexto é parte de uma nova relação com a escrita por meio das novas tecnologias.

Soares (2002) propõe-nos uma breve reflexão acerca da escrita na tela, ou da escrita digital. Segundo seus estudos, o hipertexto é lido de forma não linear e não sequencial, pois o leitor, através dos *links*, pode escolher por onde começar a ler o texto na tela e também pode escolher quando e onde terminar a leitura.

Diferentemente do livro impresso no papel, em que uma sequência lógica de leitura é estabelecida, o texto na tela proporciona ao leitor a experiência de começar sua leitura a partir de um determinado *link*, que por sua vez trará outros e mais outros, caracterizando essa não linearidade no processo de leitura. Dentro desse contexto, “a página é uma unidade estrutural, o hipertexto, ao contrário, tem a dimensão que o leitor lhe der: seu começo é ali onde o leitor escolhe, com um clique, a primeira tela e termina quando o leitor fecha”. (SOARES, 2002, p. 150).

Chartier em seu texto, *A aventura do livro*(1998), observa a evolução do livro referenciando cronologicamente o tempo em que o texto era manuscrito e todas as cópias que se desejavam somente poderiam ser manuscritas também.

O tempo faz referência à segunda metade do século XV e, a partir de então, com a criação da prensa por Gutenberg, os livros passaram a ser reproduzidos por ela. Esse processo transformou significativamente a relação entre leitor e livro, pois, viabilizou o acesso a um maior número de exemplares, visto que, com a prensa, o preço do livro foi reduzido em relação à tiragem dos exemplares (CHARTIER, 1998)

A partir de então, o autor situa a prática da leitura, bem como o objeto, o livro, em uma perspectiva até os dias atuais, momento em que o texto impresso tem dividido seu espaço entre os leitores com o texto na tela do computador.

Nesse sentido, o autor reforça o fato de que:

Existe propriamente um objeto que é a tela sobre a qual o texto eletrônico é lido, mas esse objeto não é mais manuseado diretamente, imediatamente, pelo leitor. (...) O fluxo sequencial do texto na tela, a continuidade que lhe é dada, o fato de que suas fronteiras não são mais tão radicalmente visíveis, como no livro que encerra, no interior de sua encadernação ou de sua capa, o texto que ele carrega, a possibilidade para o leitor de embaralhar, de entrecruzar, de reunir textos que são inscritos na mesma memória eletrônica: todos esses traços indicam que a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler. (CHARTIER, 1998, p. 12-13)

O estudioso toca em vários pontos relevantes durante sua reflexão. Destacamos, dentre eles, o fato de a revolução do livro eletrônico, nas palavras de Chartier, “ser uma revolução”. Ao buscarmos as mais remotas experiências de leitura realizadas pelo homem deparamo-nos com o fato de que, independentemente do suporte utilizado, ocorreu a prática da leitura, em sua essência.

A referência do autor com relação à revolução nas estruturas do suporte material do escrito é capaz de fazer com que reflitamos no próprio processo de leitura, pois ao mesmo tempo em que esse suporte foi alterado e revolucionado, a prática da leitura também se modificou, uma vez que no hipertexto, o leitor pode observar ou não a linearidade do texto.

Se olharmos detidamente para os indivíduos da contemporaneidade portando seus dispositivos eletrônicos de última geração como, por exemplo, *tablets*, *smartphones*, etc. todos conectados à rede de internet, perceberemos que há a revolução nas estruturas do suporte material do escrito, proposta por Chartier (1998) e também no ato da leitura em si, isto é, através do suporte digital o hipertexto oferece *links* que podem ser acessados pelo leitor a qualquer momento no decorrer da leitura, caracterizando a não linearidade da leitura.

A ideia de Chartier (1998) corrobora as proposições de Soares (2002) no sentido de que o texto que se apresenta na tela do computador pode ser lido de forma não linear, isto é, o leitor pode escolher por meio dos *links* onde começar e onde terminar sua leitura.

Assim, a revolução nas maneiras de ler vincula-se com a ideia da liberdade atribuída ao leitor no processo de leitura. Esse processo de leitura na tela distingue-se, de certo modo, com a leitura dos livros impressos na Antiguidade ou até mesmo com os da contemporaneidade, pois estes são lidos de forma horizontal, seguindo o padrão de construção dos cadernos, das páginas, etc. Já o processo de leitura do texto na tela acontece de forma vertical, isto é, as múltiplas e simultâneas janelas do computador possibilitam ao leitor ler o texto desconsiderando tal linearidade. (CHARTIER, 1998)

Outra consideração importante que o autor tece refere-se ao processo de escrita na tela do computador. Sobre este, constata-se certo distanciamento entre o autor e sua obra, fato que não ocorre quando o escritor escreve de maneira tradicional. Segundo as ideias de Chartier,

O texto eletrônico torna uma relação muito mais distanciada, não corporal. O mesmo processo ocorre com quem escreve. Aquele que escreve na era da pena, de pato ou não, produz uma grafia diretamente ligada a seus gestos corporais. Com o computador, a mediação do teclado, que já existia com a máquina de escrever, mas que se amplia, instaura um afastamento entre autor e seu texto. (CHARTIER, 1998, p. 16)

Entendemos que, realmente, esse distanciamento entre escritor e texto a que se refere Chartier, acontece quando o texto é produzido por meio do suporte digital, especificamente o computador e que essa relação técnica de produção se torna mais fria no sentido de que não é mais a caligrafia, a expressão pessoal do indivíduo que escreve, mas sim, um artefato tecnológico cuja escrita é realizada através das diversas fontes disponíveis na memória interna da máquina. Contudo, também pode estar mais próxima se o autor tiver um blog, um documentário ou uma entrevista que dialoga com o leitor.

Se por um lado houve a revolução do suporte pelo qual se apresenta o texto que vai ser lido, houve a transformação na maneira como esse processo de leitura vai se desenvolver, por outro lado a prática de leitura e da escrita também foi modificada. O digital, principalmente o texto público na internet, possibilita interconexão entre os indivíduos que partilham dos mesmos gostos por determinados tipos de obras impressas ou digitais.

Essa ideia reafirma o segundo princípio de estabelecimento do ciberespaço proposto por Lévy (1999) acerca das comunidades virtuais, ou seja, espaços que conectam pessoas com os mesmos interesses e afinidades na *web*.

As práticas de leitura e escrita nas telas demonstram a apropriação das novas tecnologias digitais pelos indivíduos que estão em contato com ela, sendo parte dos eventos

de letramento digital. É necessário que saibamos identificar se, no contexto escolar, as práticas sociais de leitura e escrita dos alunos em um suporte digital estão, de fato, servindo para desenvolvimento de suas competências e habilidades e senso crítico.

O pensamento crítico dos estudantes precisa ser estimulado e despertado independentemente do suporte que é escolhido para a realização da leitura e escrita como práticas sociais. Falamos do uso da tecnologia digital como ferramenta pedagógica porque é possível, na escola em que se desenvolve essa pesquisa, utilizá-la também com esse fim.

Compreende-se, assim, que o letramento digital constitui a realidade sociocultural de um grupo no contexto no qual está inserido, e tal prática de letramento também pode estar presente nos contextos de ensino e aprendizagem escolar com o intuito de criar um diálogo entre as relações de desenvolvimento intelectual e pessoal no mundo real e as questões culturais e tecnológicas da sociedade. Exemplo disso é o fato de uma pessoa poder ter acesso às informações daquilo que ocorre em um determinado país, em determinada situação, por intermédio da tecnologia e conseguir desenvolver, com base nas informações obtidas, uma opinião crítica.

Frente a essas constatações, e pensando na utilização dos recursos tecnológicos disponíveis na escola, sede dessa pesquisa, como ferramenta pedagógica para potencializar a produção do conhecimento, o estudo pode ser ampliado em razão de os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental e de os professores de Língua Portuguesa, participantes da pesquisa, estarem inseridos no universo da cibercultura.

É notório que a comunicação mediada pela tecnologia é capaz de provocar mudanças em nossa maneira de ler e de escrever. Linguagens que antes não faziam parte do cotidiano das pessoas, hoje encontram papel relevante nas suas vidas e, por diversas vezes, são as protagonistas dos eventos comunicativos. Esses novos modelos de produção textual são um desafio para a escola que, na maioria das vezes, insiste na manutenção dos textos impressos ou daqueles escritos sob a orientação de gêneros convencionais, marginalizando as práticas sociais da escrita de vários outros gêneros privilegiados pelos alunos internautas. (GOMES, 2011).

Sabendo da existência de dificuldades encontradas pelos docentes da escola onde a pesquisa se desenvolve no que diz respeito à utilização da tecnologia, dos aparelhos eletrônicos e da internet para a preparação de suas aulas e adequação dos conteúdos para o ambiente virtual ou a simples inserção de algum recurso tecnológico na exposição de suas aulas, é nossa intenção colaborar com os professores, participantes de nossa pesquisa, em seu

processo de letramento digital e utilização da tecnologia digital como ferramenta para potencializar a aprendizagem de seus alunos.

2 PRODUÇÃO DE MATERIAL COMO SUBSÍDIO PARA OS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E MAPEAMENTO DA REALIDADE TECNOLÓGICA DOS DOCENTES E DISCENTES DA ESCOLA

Entende-se que para o desenvolvimento efetivo das práticas de letramento digital, partindo do uso das tecnologias de informação e comunicação na prática docente, os professores necessitam de auxílio, tanto metodológico, quanto tecnológico. Assim, o fato de a escola apenas possuir à disposição dos professores em geral os recursos tecnológicos como os citados anteriormente, não garante o seu uso efetivo.

Dessa maneira, neste estudo, fazem-se necessárias ideias iniciais sobre a produção de material que auxilie o professor quanto ao uso da tecnologia no preparo e exposição de suas aulas. Momentos de formação continuada, chamados de *oficinas de letramento digital*, também podem contribuir de maneira significativa para este processo. A proposta da oficina é não apenas discutir e apresentar ideias para o desenvolvimento do letramento digital, mas entender como o professor recebe as informações sobre a mesma, ou seja, como reage aos estímulos do uso de tecnologias.

O aproveitamento do espaço da sala de informática e dos computadores conectados à internet podem constituir-se em ponto de partida para implementação das práticas de letramento digital tanto do professor, quanto dos alunos. Tomemos como exemplo alguns dos conteúdos desenvolvidos no período do Ensino Fundamental II da disciplina de Língua Portuguesa descritos a seguir.

O professor do sexto ano ao trabalhar em suas aulas as primeiras noções de textos literários, abordando as fábulas como exemplo, poderá dirigir-se ao laboratório de informática com seus alunos e fazer pesquisas na internet sobre os autores mais relevantes do universo literário do gênero em questão, sobre alguns textos que julgar interessantes, ou ainda dividir a turma em pequenos grupos e pedir que eles pesquisem, sob sua orientação, determinadas fábulas e depois contem aos demais colegas o que descobriram e aprenderam.

Outra atividade que o professor poderá desenvolver, ainda trabalhando o mesmo gênero textual, é a busca e consulta de palavras desconhecidas em dicionários *online* na internet, em substituição ao uso do dicionário convencional impresso, que, às vezes não existe em número suficiente para todos os alunos da sala. A atividade nestes moldes poderá contribuir para o aumento do vocabulário dos discentes e ainda para com o desenvolvimento

da escrita ortográfica, pois de acordo com Marcuschi (2008) devem-se trabalhar atividades variadas para que os alunos sejam capazes de produzir um gênero textual.

Tomemos como outra possibilidade o ensino do conteúdo que versa sobre a intertextualidade. O professor de língua portuguesa poderá abordá-lo fazendo uso também da sala de informática e conexão com a internet ou utilizar o aparelho de *datashow* e computador conectado à internet na própria sala de aula.

Para isso, o docente precisará pré selecionar os textos com os quais desejará trabalhar em sua aula. Poderá valer-se dos *links* presentes nos sites de pesquisas para acessar os outros textos correspondentes de maneira instantânea, no intuito de facilitar e agilizar a leitura e compreensão dos alunos. O mesmo procedimento poderá ser adotado se o professor desejar trabalhar com vídeos em suas aulas. Para elucidar determinado conteúdo os sites de vídeos como, por exemplo, o *Youtube*, são ferramentas que em muito podem contribuir com o desenvolvimento da aula

O aspecto da interatividade, resultado das práticas de letramento digital, já comentadas anteriormente, é um fator relevante no processo de aprendizagem dos alunos, conforme aponta Ribeiro (2011).

Dentro desse contexto, o professor ao trabalhar com os aspectos da narrativa, por exemplo, poderá trabalhar com a turma a produção de um texto narrativo a partir de uma sequência de fotografias tiradas em seus próprios aparelhos celulares. Neste caso, o professor deverá orientar a atividade para que as fotografias tiradas cumpram o fim estabelecido, que é a produção do texto narrativo ilustrado. A exposição das fotografias é acompanhada pelo texto escrito pelos alunos, pois, de acordo com Geraldi, “a produção de textos orais e escritos é considerada como ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino/aprendizagem”. (GERALDI, 1997, p. 135)

A exibição da atividade poderá ser realizada em forma de cartazes com as sequências fotográficas impressas e acompanhadas de seus respectivos textos escritos ou reproduzida em slides de *PowerPoint*, através de aparelho de *datashow*. Caberá ao professor decidir a forma como vai ser exposta a produção textual de seus alunos a partir dos seus conhecimentos de informática e familiaridade com os programas.

Ainda privilegiando a interação aluno/aluno, aluno/professor, podem ser estabelecidos espaços virtuais destinados às postagens de ideias e comentários acerca de determinados assuntos. A ideia é a reprodução de fóruns de discussões. Como suporte de ambiente virtual para promover esta atividade de interação e aprendizado, o professor poderá fazer uso dos sites de redes sociais, como por exemplo, o *facebook*. Através da ferramenta “grupos” o

professor poderá criar um espaço privilegiado de interação e iniciar a discussão sobre determinado assunto e, obviamente, tutorar todo o conteúdo produzido no ambiente através do estabelecimento de normas de conduta e interação no espaço virtual.

Outras redes sociais podem ser utilizadas para o mesmo fim, contudo o *facebook* é conhecido da grande maioria dos alunos e as possibilidades de interação são infindáveis.

Outra possibilidade de se fazer uso das novas tecnologias de informação e comunicação e dos recursos tecnológicos disponíveis na escola é a montagem de uma ou algumas aulas sobre assuntos diversos e apresentá-las em tópicos sequenciais através de exposição utilizando o aparelho de *datashow* e, como suporte, os slides do *PowerPoint*. Este modelo de apresentação é interessante quando há a necessidade de se trabalhar com o conteúdo através de tópicos e/ou imagens. Trata-se de uma atividade mais simples, contudo, não deixa de privilegiar as práticas de letramento digital.

Os exemplos de atividades descritos acima são apenas algumas das inúmeras possibilidades de se trabalhar as práticas de letramento digital na escola. Mas para que essa realidade aconteça, faz-se necessário investir na formação do docente para que ele, convencido de que a tecnologia digital pode ser mais uma ferramenta pedagógica, consiga utilizá-la de maneira a alcançar seus objetivos em sala de aula.

Diante desses fatos, a discussão sobre o tema letramento digital na práxis do professor de língua portuguesa é relevante, pois possibilita aos professores o incremento de sua prática. Os benefícios de se utilizar as novas tecnologias digitais como aliadas na prática pedagógica não se encerram apenas entre os professores de língua portuguesa, mas todos os outros docentes das outras disciplinas teriam a oportunidade de participar do processo de inclusão digital e atrelar à sua prática pedagógica, adquirida ao longo dos anos, o fator tecnológico, capaz de potencializar o aprendizado.

Assim, propõe-se auxiliar os professores com os momentos de formação, denominados oficinas, para concretizar toda a discussão estabelecida em torno do uso das novas tecnologias digitais em sala de aula. Para que o docente consiga atrelar toda a tecnologia disponível ao conteúdo de sua disciplina, ele necessita estar seguro quanto à efetiva realização das práticas de letramento digital e contribuir com novas ideias ou práticas tradicionais que podem ter auxílio da tecnologia.

Os referidos momentos de formação se constituirão em oportunidades de aprendizado e troca de experiências. O professor/pesquisador trabalhará junto com os outros colegas na preparação de suas aulas com o uso da tecnologia, razão da existência das oficinas.

A maneira de como utilizar as redes sociais pra promover as interações entre os alunos, a produção de sequências fotográficas para desenrolar do texto narrativo, a exposição de hipertextos e hiperlinks para o trabalho com a intertextualidade, dentre outros, serão os tópicos trabalhados e, de certa maneira, compartilhados com os demais professores, uma vez que se constituem em atividades possíveis de serem trabalhadas na escola em que o projeto se desenvolve devido aos recursos disponíveis.

O primeiro passo, na intenção de fazer um mapeamento da real apropriação que os docentes de Língua Portuguesa da escola têm da tecnologia e dos recursos disponíveis para uso do corpo docente e discente, foi desenvolver e aplicar um questionário bastante objetivo com o intuito de levantarmos dados que nos revelassem de qual maneira e em que medida a tecnologia digital, especificamente a internet, é utilizada como ferramenta pedagógica.

2.1 ANÁLISES DOS DADOS DO RELATÓRIO COM OS DOCENTES

O mapeamento da realidade tecnológica dos docentes e discentes, participantes da pesquisa, deu-se através de questionários semi-estruturados aplicados a eles e constitui parte importante para o levantamento dos dados analisados neste trabalho.

A realização desta etapa do trabalho aconteceu através de aplicação de questionários aos professores de Língua Portuguesa e também aos alunos na faixa etária dos onze e doze anos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de ensino do Estado de São Paulo. A escolha da turma para participar da pesquisa aconteceu em razão de o professor/pesquisador ser o titular das aulas de Língua Portuguesa na referida sala.

Com relação aos professores, o questionário abordava questões acerca do uso que eles faziam dos aparelhos eletrônicos e da internet, principalmente, e também sobre a relação que cada um deles tinha com a tecnologia enquanto ferramenta pedagógica.

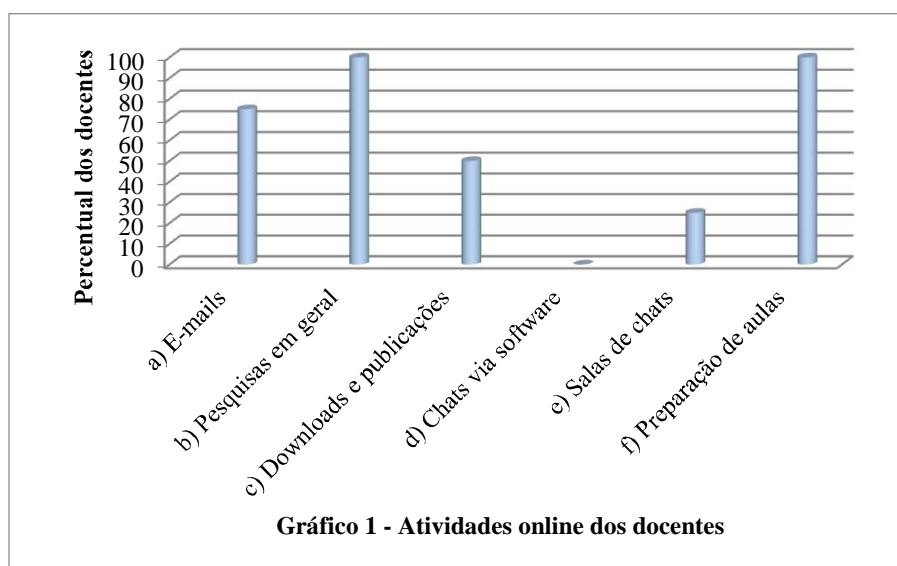
Ademais, o questionário respondido pelos docentes tratava de tópicos sobre quais recursos tecnológicos eram utilizados por eles em suas salas de aula e se a escola onde trabalhavam estimulava e dava o devido suporte para o uso de tais recursos. Ainda no mesmo documento, tentou-se verificar, por meio de perguntas, cujas respostas eram discursivas, a reflexão dos docentes em relação à real contribuição trazida pelo uso da tecnologia em geral como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem. Finalmente, questionou-se sobre o uso do laboratório de informática da escola, ou seja, as dificuldades e facilidades encontradas pelos docentes de Língua Portuguesa para o acesso e uso de tal espaço.

As análises a seguir são todas referentes ao questionário que os quatro professores de Língua Portuguesa, participantes da pesquisa, responderam. O documento destinado aos docentes abordava questões acerca dos conhecimentos de informática, tempo diário de acesso à internet, atividades *online* mais frequentes, e finalmente, a ideia do uso da tecnologia como ferramenta pedagógica. É importante salientar que todos os docentes foram bastante solícitos e responderam ao questionário com empenho e certa curiosidade.

A primeira questão versava sobre há quanto tempo os docentes eram usuários da internet e todos eles responderam navegar na *web* há mais de cinco anos. A pergunta seguinte indagava sobre a frequência dos acessos e, mais uma vez, todos responderam acessar a internet todos os dias.

Em relação à quantidade de horas diárias dispensadas no acesso à internet, considerando o tempo em casa e o tempo de conexão em seus *smartphones*, as respostas se dividiram significativamente. Dos professores participantes, 50% responderam ficar conectados à internet por três horas diárias, 25% se conectavam a rede durante duas horas por dia e os outros 25%, apenas uma hora por dia.

O gráfico a seguir demonstra mais claramente as respostas da questão seguinte que foi relacionada às atividades que os docentes desenvolviam com mais frequência enquanto estavam conectados. As possíveis respostas eram: a) enviar e receber *e-mails*; b) pesquisas em geral; c) publicação de conteúdos em redes sociais e *downloads*; e) *chats* por meio de softwares; f) frequentar salas de *chats*; g) preparar aulas e outras atividades relacionadas ao trabalho docente.



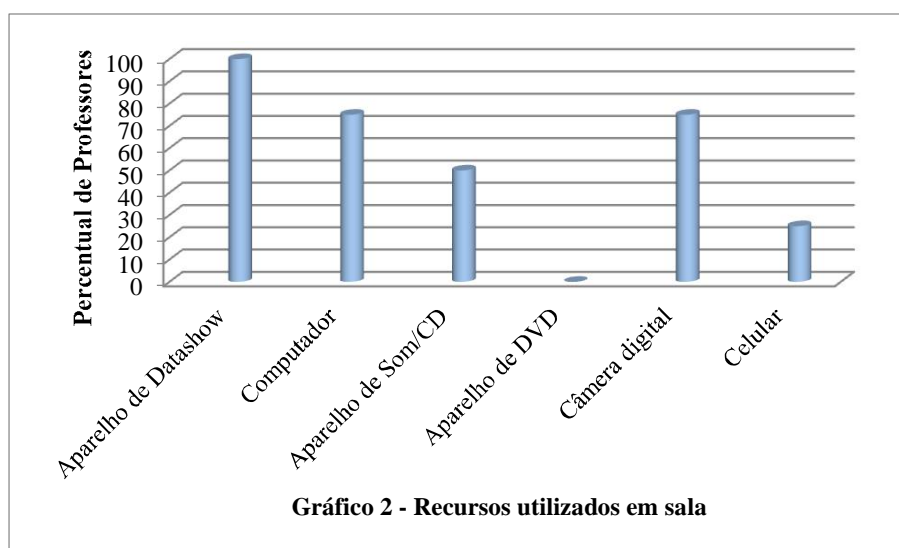
Fonte: Elaborado pelo autor, 2016

Percebemos que a totalidade dos professores utiliza a internet para realizar suas pesquisas e preparar suas aulas enquanto que tarefas como os chats tanto em softwares específicos, quanto nas salas abertas dos sites são atividades que não despertam o interesse dos professores. A justificativa para tal situação foi a falta de tempo e a necessidade de aproveitar os recursos tecnológicos com atividades mais interessantes.

A questão a seguir retrata o nível de conhecimento que os docentes julgavam possuir de informática e internet. As possíveis respostas poderiam ser: a) iniciante; b) básico; c) intermediário e d) avançado. Constatou-se que apenas 25% dos professores possuíam conhecimentos tecnológicos em nível avançado. Dos outros docentes, 50% alegaram possuir nível básico de conhecimentos e os últimos 25%, iniciante.

Essa análise enfatiza que, ao comparar o nível de conhecimento e destreza que os alunos possuem acerca da tecnologia em geral e da internet e o conhecimento dos professores sobre os mesmos recursos, existe um caminho bastante longo a percorrer no qual os docentes e os discentes encontram-se em extremos diferentes.

Os dados a seguir elencam os recursos tecnológicos disponíveis na escola e que são utilizados pelos professores em suas salas de aula. Apesar de, conforme constatações da questão anterior, a maioria dos professores não possuir um domínio tão apurado da tecnologia, o uso dos equipamentos e dos recursos tecnológicos se faz presente em sala de aula, como podemos observar abaixo.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2016

A próxima questão tratava sobre a contribuição que, de acordo com a reflexão e as impressões pessoais dos professores participantes da pesquisa, os recursos tecnológicos pudessem trazer para a aprendizagem. Nesse momento, as respostas eram de natureza

dissertativa e os professores precisavam refletir sobre sua prática em sala de aula para poder contribuir com seus posicionamentos.

Abaixo, trazemos a transcrição da tabulação das respostas, pois contribuíram de maneira significativa para o desenvolvimento desse estudo. A pergunta inicial era: Em sua opinião, qual a contribuição que o uso de recursos tecnológicos traz para a aprendizagem?

Resposta 1: *A relação entre o uso de recursos tecnológicos e aprendizagem está diretamente ligada ao envolvimento dos educandos no contexto digital e suas práticas sociais.*

Resposta 2: *O uso dos recursos tecnológicos pode facilitar a aprendizagem desde que o aluno saiba utilizá-los de maneira produtiva e eficaz.*

Respostas 3 e 4: *Contribui muito, pois desperta o interesse dos alunos.*

Nota-se que a resposta número um enfatiza que a relação entre o uso dos recursos tecnológicos e a aprendizagem está ligada às práticas sociais, ou seja, uma prática genuína de letramento, pois este é o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita.” (SOARES, 1998, p. 47)

Cabe-nos também salientar que a resposta citada acima aponta para o contexto digital em que as práticas sociais acontecem. O avanço da tecnologia, da internet e o surgimento de aparatos eletrônicos cada vez mais sofisticados e modernos contribuem para a mudança de suporte que, até pouco tempo atrás, era constituído, em grande parte, de recursos simples como, por exemplo, cadernos e materiais didáticos impressos.

No tocante à resposta número dois, os professores apontam para o fato de os alunos serem capazes de utilizar a tecnologia de maneira produtiva e eficaz. A reflexão dos docentes fundamenta-se nos estudos de Coscarelli (2011) que apontam para uma nova postura de construção do conhecimento a ser adotada pela escola. Nas palavras da autora,

A escola precisa encarar seu papel, não mais apenas de transmissora de saber, mas de ambiente de construção do conhecimento. Os alunos precisam saber aprender, saber onde encontrar as informações de que precisam e ter autonomia para lidar com essas informações, avaliando, questionando, e aplicando aquelas que julgarem úteis e pertinentes. Para isso é preciso que a escola abra mão de um conteúdo ou de uma “matéria” rigidamente predeterminada, e seja capaz de administrar a flexibilidade exigida daqueles que querem adotar uma postura de construção de conhecimento. Assim conseguiremos partir do que os alunos já sabem - e não do que já deveriam saber ou do que a escola acredita de antemão que eles não saibam – e ajudá-los a conquistar novos espaços. (COSCARELLI, 2011, p. 32)

A proposição da autora corrobora a reflexão dos professores no sentido de os alunos saberem usar os recursos tecnológicos de maneira produtiva, ou seja, de modo que toda a informação que se apresenta por meio das tecnologias e da internet se transformem em conhecimento, de fato.

Com relação às respostas três e quatro, os docentes julgaram que a inserção do uso das tecnologias digitais contribui para com o processo de ensino e aprendizagem pelo fato de sua modernidade e atratividade, características que atraem facilmente os alunos.

A questão seguinte tratava sobre o incentivo que os professores recebiam da coordenação e direção da escola para utilizar os recursos tecnológicos em sala de aula. A resposta foi unânime. Todos os docentes eram incentivados a utilizar a tecnologia em sala de aula e também levar os alunos para o laboratório de informática para uma abordagem diferenciada dos conteúdos do currículo.

Outro dado importante que pode ser levantado na aplicação do questionário foi referente à facilitação da comunicação entre alunos e professores. As respostas foram todas positivas. Os docentes entendem que há, de fato, maior comunicação entre eles quando são usados recursos tecnológicos e internet nas aulas. Transcrevemos as considerações dos professores a fim de evidenciarmos os dados colhidos na pesquisa.

Resposta 1: Há maior interação entre mim e os alunos porque o que eu não sei eles me ensinam e o que eles não sabem eu os ensino.

Resposta 2: Com a tecnologia nós professores adentramos a realidade dos alunos.

Resposta 3: A aprendizagem se dá através da interação.

Resposta 4: O uso da tecnologia e dos aparelhos eletrônicos facilita as pesquisas orientadas ou não, gerando e ampliando o conhecimento do aluno.

A indagação que segue tinha a intenção de saber se os professores consideravam uso de recursos tecnológicos importantes para o ensino e Língua Portuguesa. Todos os professores responderam positivamente e a justificativa apresentada por eles reforçavam a ideia da presença marcante das novas tecnologias da informação e comunicação no contexto escolar.

De acordo com as considerações dos professores, é bastante difícil utilizar apenas o sistema tradicional de ensino composto por suas ferramentas mais comuns como, por exemplo, os livros didáticos impressos, apostilas e cadernos e fazer uso apenas do quadro negro para exposição dos conteúdos.

Em continuidade com o questionário aplicado aos docentes, a questão seguinte tratava mais especificamente sobre o laboratório de informática da escola. Serão transcritas as perguntas e respostas do corpo docente para tecermos os comentários e análises pertinentes para andamento da pesquisa. Perguntamos aos professores quantas vezes por semana utilizavam a sala de informática e a resposta foi que metade deles fazia uso do ambiente e a frequência de utilização do espaço era, em média, quinzenalmente.

Para os que não utilizavam, as justificativas foram as seguintes:

Resposta 1: *O laboratório não funciona.*

Resposta 2: *Não tenho conhecimento necessário para monitorar os alunos.*

A segunda resposta reafirma o que já foi descrito anteriormente quando perguntamos sobre o nível de conhecimento em informática e internet dos professores de Língua Portuguesa da escola, que era, naquela ocasião, iniciante.

Na sequência, perguntamos para os professores que utilizavam a sala de informática quinzenalmente se eles encontravam alguma dificuldade para utilizá-la. As respostas transcritas abaixo evidenciam que, mesmo tendo acesso aos equipamentos e ao laboratório, ainda existem alguns entraves que dificultam sua utilização e consequente desenvolvimento das atividades propostas.

Resposta 1: *Encontro dificuldades, pois, às vezes, está ocupado com outras turmas e o tempo disponível do laboratório para aplicar o conteúdo é bastante curto.*

Resposta 2: *Para usar o equipamento tenho que baixar o conteúdo previamente, pois a internet nem sempre funciona no laboratório de informática.. Todas as salas de aula deveriam ter também os equipamentos necessários.*

Percebemos na primeira resposta uma dificuldade em organizar e distribuir os horários disponíveis entre as turmas ou organizar um sistema de agendamento do espaço para que todos os professores que desejassem fazer uso do laboratório de informática para trabalhar seus conteúdos pudessem fazê-lo. Além disso, a queixa aponta para o pouco tempo dentro da sala para poder desenvolver tudo que era necessário.

Já na segunda resposta, os professores sinalizam para uma situação em que a conexão com a internet nem sempre funciona no laboratório, por isso, alguns conteúdos *online* que por ventura, eles quisessem trabalhar teriam que ser previamente convertidos em arquivos de vídeo para poderem ser transmitidos sem conexão com a rede.

Finalmente, perguntamos aos docentes quais seriam as sugestões para que pudessem ser utilizados com mais frequência e mais eficiência os recursos tecnológicos existentes na escola, principalmente o laboratório de informática. As respostas foram bastante objetivas e pontuais.

As respostas abaixo representam a necessidade dos professores e as sugestões que consideram ser pertinentes para um efetivo uso e aproveitamento dos recursos tecnológicos disponíveis na escola.

Docente 1: *Precisa agilizar a instalação dos computadores em sala de aula, atualizar os roteadores da escola e liberar o sinal de wifi para ser acessada a internet de dentro das salas de aula também.*

Docente 2: *Internet e equipamentos nas salas de aula seria fundamental para o bom aproveitamento dos recursos tecnológicos da escola.*

Docentes 3 e 4: Há necessidade de reparos em alguns computadores do laboratório de informática e o espaço também necessita de um monitor para acompanhar as atividades.

Segundo as respostas apresentadas pelos professores, é possível perceber que existem alguns entraves que dificultam o desenvolvimento pleno das atividades planejadas em um suporte digital, mas que também é possível resolvê-los. Ainda de acordo com as reflexões dos docentes, evidenciamos que a tecnologia é uma realidade presente no contexto em que eles estão inseridos e que ela pode ser utilizada como mais uma ferramenta pedagógica.

Foi possível estabelecer alguns padrões de uso dos diferentes recursos tecnológicos em sala de aula e também da internet bem como a maneira como é vista a tecnologia como instrumento de ensino pelos professores.

Diante das reflexões apresentadas pelos professores participantes dessa pesquisa e da realidade na qual está inserida a escola, é oportuno enfatizar novamente que essa realidade difere em muito das outras diversas escolas da rede pública brasileira, a questão do letramento digital como instrumento de potencialização do processo de ensino e aprendizagem apresenta-se no cotidiano escolar.

Igualmente aos professores, realizamos com os alunos participantes da pesquisa uma série de questões para levantarmos informações que nos auxiliassem a entender a relação que os alunos têm com a tecnologia digital e os equipamentos eletrônicos à sua disposição.

Nossa intenção, naquele momento, era constatar a real funcionalidade que os alunos atribuíam à tecnologia consumida por eles. Animou-nos o fato de todos eles terem acesso diário à internet e possuírem os dispositivos em suas casas para tal acesso, contudo sua utilização se restringia, na maioria dos casos, no acesso às redes sociais, jogos e vídeos.

Entendemos que, de acordo com os dados que serão analisados a seguir, a utilização das tecnologias digitais como ferramentas potencializadoras do processo de aprendizagem e desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos participantes da pesquisa precisa ser melhor compreendida e trabalhada sob pena do incentivo do uso pelo uso.

2.2 ANÁLISES DOS DADOS DO RELATÓRIO COM OS ALUNOS

Para os alunos, as questões versavam, principalmente, sobre o acesso e posse dos equipamentos eletrônicos bem como o uso das tecnologias digitais em seu cotidiano e, finalmente, sobre o nível de conhecimento que cada um deles julgava possuir sobre tecnologias de informação, comunicação e internet.

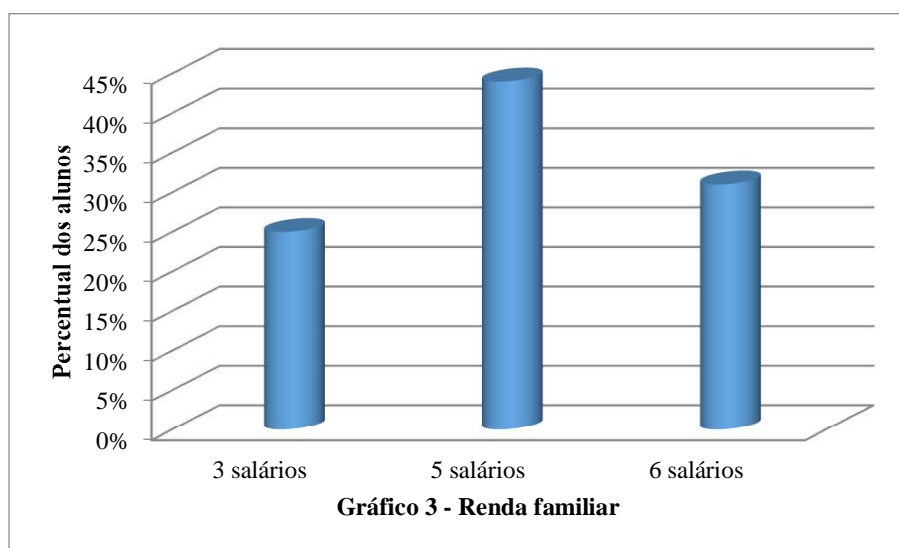
A análise dos dados levantados e descritos a seguir refere-se ao questionário respondido pelos alunos participantes da pesquisa. Todos eles frequentam regularmente o 6º ano do Ensino Fundamental da rede pública do Estado de São Paulo, possuem onze e doze anos de idade e moram com seus pais e irmãos. A média de habitantes em cada casa não ultrapassa quatro pessoas.

Um fato relevante foi que quando questionados acerca da renda familiar, a grande maioria – 75% - dos alunos respondeu que ela gira entre cinco e seis salários mínimos, o que impacta diretamente no acesso que eles têm aos aparelhos eletrônicos e à tecnologia em geral, pois quanto maior a renda familiar estima-se ser maior o poder de compra, aumentando as possibilidades de acesso que as pessoas têm aos recursos tecnológicos.

Apesar de os 25% restantes dos alunos, aqueles cujas famílias possuem renda familiar em torno de três salários mínimos, não desfrutarem da posse dos mesmos equipamentos que os outros, percebe-se que o estímulo ao uso das tecnologias em geral e ao acesso à internet acontece de forma bastante sistemática e evidente em suas casas e em outros ambientes frequentados pelos estudantes.

Já de início, consignamos que mesmo as crianças inseridas nas famílias mais vulneráveis financeiramente, também têm acesso às tecnologias de informação e comunicação, sendo, inclusive, consumidoras de equipamentos eletrônicos como, por exemplo, *tablets*, *smartphones*, *notebooks*, etc.

O gráfico abaixo demonstra, de forma panorâmica, o percentual de alunos e sua respectiva faixa salarial familiar.



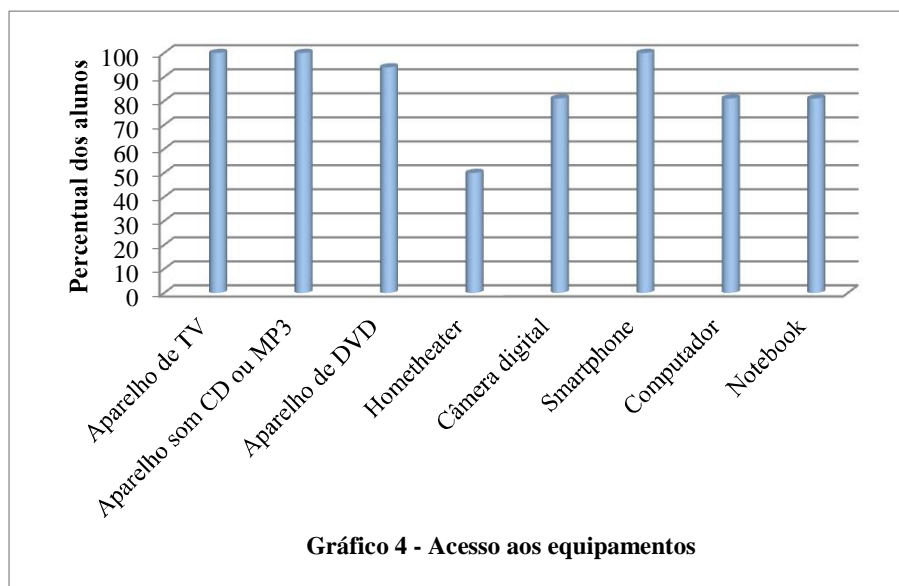
Fonte: Elaborado pelo autor, 2016

Outro dado importante para o desenvolvimento da pesquisa em questão foi saber que tipo de acesso às novas tecnologias de comunicação e informação os alunos têm e que tipos de equipamentos eletrônicos possuem em suas casas.

A análise da renda familiar contribuiu de maneira significativa para evidenciarmos o poder de compra dos equipamentos eletrônicos pelas famílias dos alunos e também identificar o seu perfil. Quando questionados, a grande maioria dos estudantes declarou possuir equipamentos modernos e tecnologia relativamente avançada em suas casas, além de serem constantemente estimulados pelos seus familiares a fazerem uso dos recursos tecnológicos e da internet, principalmente.

A relação de aparelhos tecnológicos constantes no questionário era: aparelho de TV, aparelho de som com CD ou MP3, aparelho de DVD, *home theater*, câmera fotográfica digital, *smartphones*, computador e *notebook*. Para alguns itens, a quantidade que os alunos e suas famílias possuíam ultrapassava três equipamentos como, por exemplo, aparelhos de TV e *smartphones*. Vários alunos declararam possuir mais de quatro televisores e mais de cinco aparelhos de telefone celular com conexão à internet em suas casas, um para cada membro da família.

O gráfico abaixo demonstra a relação entre cada equipamento eletrônico e a quantidade em percentual de alunos que os possuem.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2016

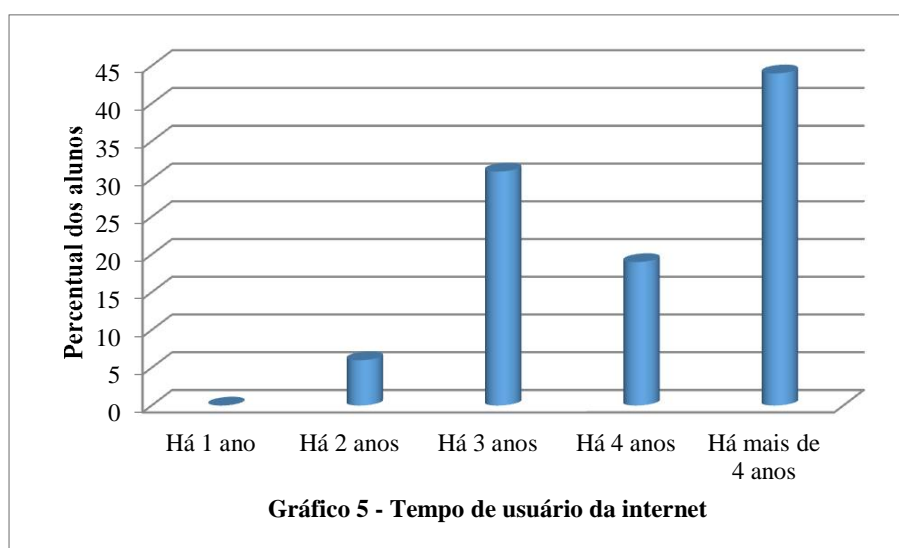
O terceiro dado a ser analisado foi o acesso dos alunos à internet e em quais lugares ele acontecia. A resposta unânime foi que o acesso era realizado principalmente em casa e alguns também acessavam em *lanhouses* próximas as suas residências. Apesar de a escola

possuir um laboratório de informática com equipamentos em ótimo funcionamento e conexão com internet banda larga disponível para o uso dos alunos e de toda a comunidade escolar, eles nunca o utilizavam, pois alegavam que como tinham vindo de outra escola, não sabiam que poderiam frequentar o espaço em turno oposto ao das aulas.

O item a seguir versa sobre há quanto tempo cada aluno era usuário da internet. Para essa questão as respostas foram divergentes, pois cada aluno possuía um ritmo e interesse diferentes pelo uso das tecnologias. Alguns eram mais estimulados tanto em casa pelos pais, quanto em suas escolas anteriores, outros, menos.

Considerando que os alunos participantes da pesquisa frequentam o 6º ano do Ensino Fundamental e possuem onze anos de idade, o fato de grande parte deles ter respondido que já são usuários da internet há mais de quatro anos mostra-nos que o contato com o universo tecnológico está ocorrendo cada vez mais cedo. As crianças, desde muito pequenas, já estão se familiarizando com o mundo digital e fazendo uso das novas tecnologias de maneira sistemática e natural.

A visualização do percentual de estudantes em relação ao tempo de uso da internet fica mais clara através do gráfico abaixo.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2016

Com relação à pergunta sobre quantas vezes por semana os alunos utilizavam a internet para qualquer motivo que fosse, desde a verificação das redes sociais até a confecção de trabalhos e pesquisas escolares, a resposta foi muito significativa, pois 90% dos estudantes disseram acessar a internet todos os dias. Os outros 10% dividiram-se entre o acesso duas e quatro vezes por semana. Pela observação desses dados também pudemos começar a traçar o

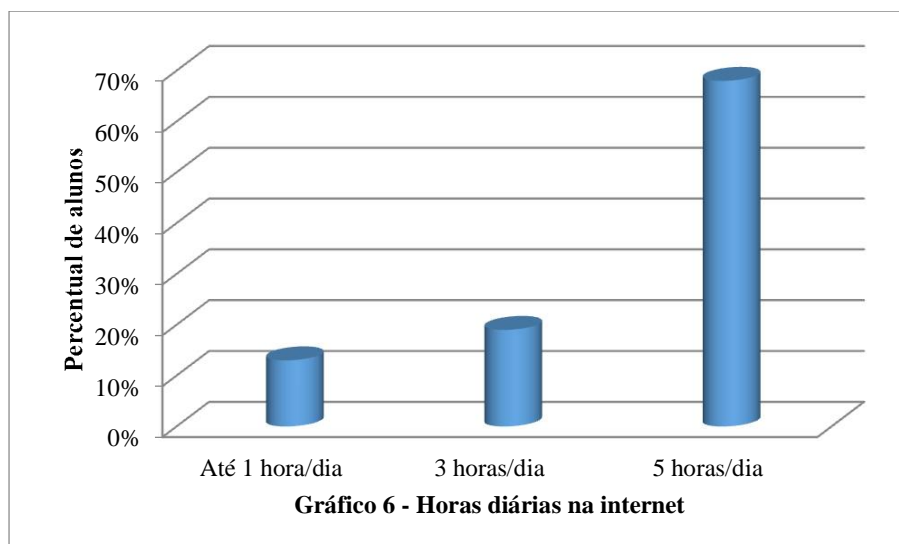
perfil da sala, bem como apontar as oportunidades de contato que os alunos têm com os equipamentos eletrônicos e com os recursos tecnológicos.

A pergunta seguinte do questionário tratava da quantidade de tempo despendido diariamente no acesso a internet. Pudemos constatar que grande percentual dos alunos passa até cinco horas diante do computador navegando na internet. O conteúdo acessado por eles é bastante variado como, por exemplo, sites de relacionamento e chats de conversa *online*, sites de buscas e pesquisas e, principalmente, jogos interativos *online*.

Todos os alunos questionados responderam que o que mais os encantava na internet era a possibilidade de poder acessar e jogar jogos com outras pessoas de outros lugares, cidades e até de outros países. O fato de a grande maioria deles passar até cinco horas diante do computador conectado à internet é um dado interessante, pois o tempo é quase equivalente ao período das aulas na escola.

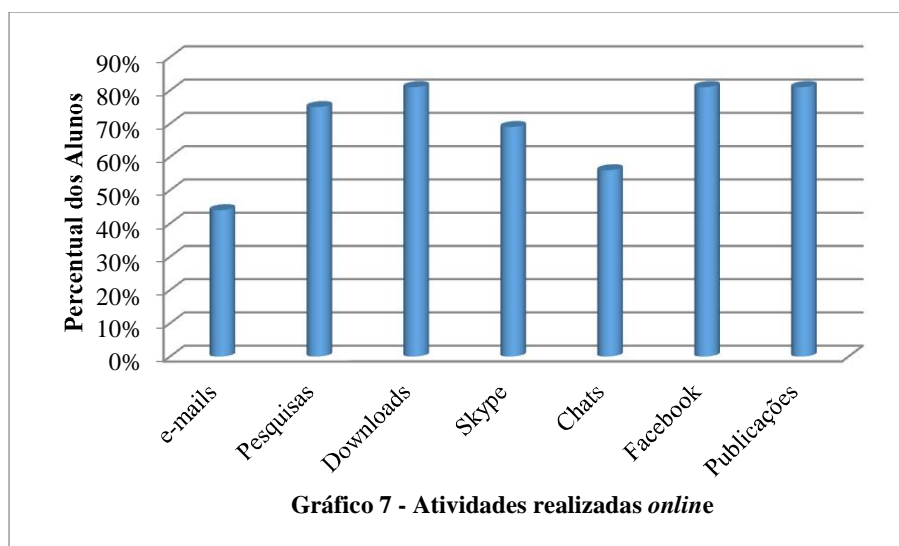
É exatamente nesse momento que alguns questionamentos surgem como, por exemplo: E as outras atividades da vida escolar como, por exemplo, tarefas de casa, trabalhos extraclasse, pesquisas, leituras diversas, exercícios de fixação, estudo diário para as avaliações, revisão da matéria, etc.? E as atividades da vida social, compromissos familiares, passeios, atividades físicas, cursos extracurriculares, etc.?

É uma questão bastante intrigante, mas sua resposta depende de vários fatores, a começar pela postura dos pais ou responsáveis em relação à administração do tempo livre e das tarefas que alunos necessitam realizar, sejam escolares ou não. Os dados citados acima são apresentados no gráfico abaixo. Sua leitura é bastante simples, porém preocupante se levarmos em consideração todas as outras tarefas que necessitam ser realizadas no dia-a-dia dos estudantes.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2016

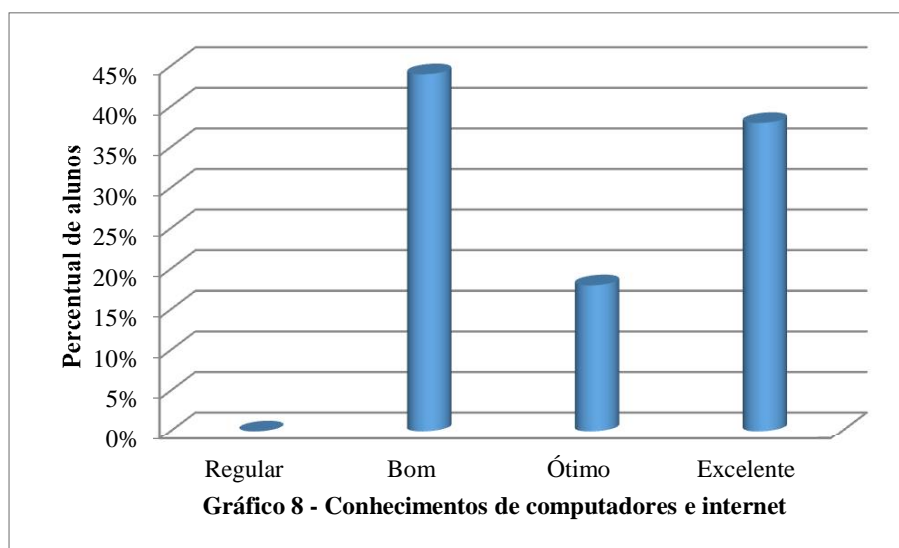
A questão seguinte tinha a intenção de saber, detalhadamente, quais atividades eram realizadas pelos alunos enquanto estavam *online* ou visualizando outros arquivos e pastas no computador. Para tal, havia uma pergunta com diversas opções de respostas que poderiam ser assinaladas. A pergunta era a seguinte: Para que você usa a internet? As respostas, por sua vez, poderiam ser: 1) enviar e receber *emails*; 2) pesquisar algo para estudo, trabalho da escola, lazer, redes sociais, etc.; 3) fazer *downloads*; 4) *chats* via *software* (*MSN*, *Skype*, etc.); 5) *chats* em salas específicas; 6) ver recados no *Facebook* e *Twitter* e, finalmente, 7) publicar conteúdos (textos, imagens, áudio, vídeo e animações). O gráfico a seguir demonstra o percentual de alunos que declarou realizar as atividades mencionadas nas respostas enumeradas acima.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2016

De acordo com os dados apresentados no gráfico 7, percebemos que as atividades com maior incidência de realização enquanto os alunos estão *online* concentra-se na execução de *downloads*, seja de jogos, imagens ou músicas e a publicação de conteúdos nas redes sociais. A partir do levantamento dessas respostas dos alunos é possível inferir que a maior parte do tempo gasto por eles enquanto não estão na escola é através das redes sociais.

O último item da pesquisa versava sobre o conhecimento acerca de tecnologia, em especial computadores e internet, que os alunos julgavam possuir. As respostas refletem bastante o tempo que eles passam diante dos equipamentos e acessando a internet. Pode-se ter um panorama acerca do conhecimento que os alunos possuem da tecnologia por meio do gráfico a seguir.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2016

Diante do que se apresenta no gráfico 8, quase que metade dos alunos, por volta de 45%, julgam possuir bom conhecimento no manuseio da tecnologia, especificamente a internet. Em torno de 15% dos alunos afirmam ter ótimo conhecimento do equipamento e por volta de 40% dizem possuir excelente conhecimento do funcionamento de um computador e da internet.

Em conclusão, frente aos dados levantados por meio do questionário destinado aos alunos foi possível estabelecer o perfil socioeconômico do corpo discente participante da pesquisa e também a relação que ele tem com a tecnologia digital e os equipamentos eletrônicos como ferramenta de aprendizagem. Em se tratando do corpo docente, os dados obtidos com a aplicação do questionário serviram para entender como se dá o uso das NTICs por parte dos professores da unidade escolar e mapear as dificuldades encontradas por eles no tocante ao uso da tecnologia em sala de aula.

3 LETRAMENTOS EM TRÂNSITO: MAPEANDO FRONTEIRAS NO USO DA TECNOLOGIA

Nessa seção, abordamos a realização de uma sequência didática baseada em uma obra literária para verificarmos como os alunos lidam com a questão da inserção da tecnologia nos conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula.

3.1 LETRAMENTO DIGITAL E LITERATURA: DA TEORIA À SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM OS ALUNOS

Considerando que não se pode negar a força da literatura na formação do indivíduo e sua função permanente de alargar as fronteiras do conhecido e de nossa experiência sensitiva, uma dúvida que se coloca é a de como conduzir sua apresentação sem escamotear seus valores e poder de atração, tornando-a insípida e destituída de sentido para o aprendiz.

Uma das razões alegadas para a ausência do texto literário em sala de aula diz respeito a sua suposta dificuldade de assimilação por parte do aluno. E essa posição equivocada, e de certo modo inconsequente, foi combatida pela experiência da leitura integral de uma obra e inserção dos recursos tecnológicos no desenvolvimento da sequência didática com o texto literário.

Se o aluno da escola pública tem seu primeiro contato com o texto de ficção apenas no ambiente escolar, é natural que algumas dificuldades se apresentem nessa primeira experiência, mas isso não exime a escola de assumir sua função de propiciar condições para que o aprendiz seja capaz de fruir uma obra literária, e ainda que se possa argumentar que se trata de uma função concorrente e outros espaços também devem assumir seu papel na formação do leitor, como a família, por exemplo, é inegável que à escola cabe um papel decisivo em todo esse processo.

Não é fácil uma definição do papel da literatura na sociedade atual, tampouco dimensionar sua importância e estabelecer uma medida exata de seu alcance. Mas, por outro lado, é inegável que ao longo dos tempos ela tem prestado uma contribuição relevante para o progresso da humanidade, quer em termos de aprofundamento da experiência sensitiva, quer em termos de questionamento da realidade que nos cerca, e isso demonstra em grande medida sua força e valor.

Não se trata de atribuir um valor absoluto à matéria lírica e ao conteúdo fantasioso, de que se constitui a literatura, e sua eterna associação com a linguagem, a que procura conferir uma ordem própria. Porém de reconhecer que, mesmo mudando-se os tempos e os homens,

tem permanecido constante nossa necessidade de se prender a algum tipo de exercício de fabulação e composição poética (CANDIDO, 2011), o que nos faz crer que se trata de um conteúdo indispensável para a constituição de nossa humanidade, sem contar, aliás, sua força libertadora de todo mecanismo de alienação, como o que está por trás do processo de fetichização dos aparatos tecnológicos.

Talvez se possa ponderar que o avanço técnico e o surgimento de uma diversidade de novas mídias, com a correspondente criação de formas alternativas de entretenimento e aprofundamento de outras, como, por exemplo, determinados programas de TV e alguns filmes, levem a uma marginalização cada vez maior da literatura em sua função de promover nosso contato com o mundo da ficção, tornando-se, enfim, uma matéria de trabalho para especialistas, exclusivamente, desconsiderando-se seu poder inclusivo, bem como sua capacidade de nos resgatar de nosso próprio alheamento.

Contudo, o que se pode dizer, neste caso, é que mesmo que a literatura sofra concorrência de uma variedade de novas mídias, sobretudo de base audiovisual, muitas vezes é justamente de seu conteúdo que as novidades tecnológicas extraem matéria para o seu desenvolvimento. E outro ponto, a história da literatura atravessa milênios, ao passo que o apelo de uma novidade muitas vezes resiste, tão somente, enquanto perdura esta sua qualidade, em se tratando da tecnologia digital e dos recursos tecnológicos. Isso implica em fazer com que pensemos nas constantes mudanças dessa tecnologia disponível hoje em dia, diante das constantes mudanças pelas quais ela passa.

Então, se a literatura tem permanecido ao longo de tanto tempo como uma espécie de instituição social (JAUSS, 1979), isso se deve ao seu imenso poder de comunicação e capacidade de organização da experiência humana num formato concorrente à realidade; daí, inclusive, seu caráter comovente e intrigante, justificando, por essa razão, seu enorme apelo através de sucessivas épocas e diferentes contextos históricos.

Ora, como não se pode negar a importância da literatura no processo de desenvolvimento de nossa sensibilidade, e mesmo de nossa personalidade, é inescusável que seu ensino seja garantido a todos, sobretudo na escola pública, considerando que, muitas vezes, é apenas neste espaço que a parcela carente e mais vulnerável da população pode ter garantido seu direito de entrar em contato com um material literário de qualidade. E dado o quadro de pessimismo acerca da utilidade do ensino de literatura, que parece estar ganhando cada vez mais força na atualidade, é importante não perder de vista a advertência que nos faz Antonio Candido: “negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade” (CANDIDO, 2011, p. 188)

Ou seja, mesmo que a escola pública e seu ensino estejam em crise, é preciso ter muito cuidado, para que esse estado de coisas não justifique a ausência de um trabalho mais elaborado com o texto literário em sala de aula, visando, justamente, à formação de leitores críticos e hábeis para questionar o sucateamento de seu espaço de formação. Não se trata de ver a literatura como uma espécie de panacéia para todos os males do tempo presente, mas de reconhecer que leitores bem formados têm muito mais condições de agir criticamente e encontrar respostas aos problemas de seu tempo.

Assim, se é inegável a importância da literatura no processo de formação de nossa individualidade, a despeito de previsões fatalistas que prevêem seu fim iminente, é necessário questionar as razões de sua crescente desvalorização no âmbito da educação escolar, sobretudo no que diz respeito à escola pública, e propor contramedidas para modificação desse quadro. Sobre essa questão, assim se coloca Jaime Ginzburg:

O problema central é o valor atribuído ao livro, o significado atribuído à leitura. Se o ensino de literatura é irrelevante ou quase irrelevante para o estudante, se o professor não convence como defensor da importância do debate do que se apresenta no livro, de fato vai prevalecer o princípio da destruição: o mínimo esforço, o gozo sórdido de obter aprovação lendo pouco ou nada, a competição ansiosa com a realidade reificada. (GINSBURG, 2012, p.221)

É lógico que talvez haja certo exagero em responsabilizar apenas o professor por essa crise no ensino de literatura. Mas, de fato, qualquer modificação desse estado de coisas, demanda, com certa urgência, uma reavaliação do valor atribuído ao livro e à leitura.

O mais grave é que toda crise afeta sempre mais diretamente quem dispõe de menos recursos para enfrentá-la. Com certeza, se há uma crise do ensino, seu efeito mais agudo é sentido justamente pelo aluno da escola pública, e também pelo profissional que compõe seu quadro. Em relação a esse baixo nível do sistema de ensino oficial, Regina Zilberman tece o seguinte comentário:

O empobrecimento da escola pública é visível em todo o país, ampliando-se a clivagem entre as instituições de ensino destinadas às classes pobres, localizadas na periferia urbana, e as que atendem as camadas superiores. (ZILBERMAN, 2009, p.14)

Não há dúvidas de que essa clivagem entre ensino público básico e aquele oferecido às camadas superiores só tende a aumentar se cairmos na armadilha, e tentação, de acreditar que o estudo da literatura não se impõe como necessidade bem como um direito inalienável, como sustenta Antonio Candido (2011) e que a fruição de qualquer objeto estético, incluindo as obras literárias de qualidade, torna-se supérfluo.

Certamente, uma das razões que levam à diminuição do espaço da literatura no ensino público diz respeito à sua suposta dificuldade de assimilação por parte dos alunos, e até

mesmo de muitos professores (pelo menos é um argumento que se ouve com muita frequência dentro da instituição escolar). Mas tratar autores clássicos como difíceis e impenetráveis comporta diversos riscos; o primeiro deles é o de estreitar nosso padrão de qualidade, e o outro, mais sério ainda, é de subestimar a capacidade do aprendiz, não importa sua classe social, de interagir com os conteúdos que obras clássicas veiculam.

A questão do critério de qualidade sempre deve estar presente no trabalho com o texto literário em sala de aula e a aprendizagem do aluno deve ter como horizonte constante o refinamento de sua sensibilidade bem como o aprimoramento de sua capacidade de julgar. Caso contrário, além de se privar o aprendiz do acesso a bens culturais de maior sofisticação, estipulados, *apriori*, pelo professor, tal ausência do critério de qualidade, a que se mencionou anteriormente, pode contribuir para que o aluno se prive do conhecimento e leitura das obras clássicas.

Com certeza a escola não pode alimentar esse processo de pasteurização da cultura, entorpecendo a sensibilidade de seu aluno, e nesse sentido, deve assumir a responsabilidade de formar indivíduos aptos a recepcionar criticamente toda produção cultural sob pena de ter sua própria credibilidade esvaziada. Ou seja, um incremento da qualidade do ensino da escola pública exige necessariamente um reconhecimento da importância da literatura como conteúdo fundamental para o desenvolvimento pessoal do ser humano.

Mas esse resgate da função da literatura como meio de revitalização do ensino só ocorrerá se for previsto, no que diz respeito à disciplina de literatura, um estudo das obras levando-se em conta seu caráter integral e não excertos isolados, como tem sido a prática nas salas de aulas do país.

Outro aspecto a se considerar é a necessidade de que se vise sempre, como propõe Cosson, “a formação de comunidade de leitores” (COSSON, 2014), uma vez que a socialização da experiência de leitura, no jogo de trocas que traz implícito, enriquece os sentidos que se atribui ao texto lido, bem como estimula a busca incessante por mensagens ainda não assimiladas ou decifradas dentro da organização interna das grandes obras.

Não se quer aqui sugerir que a formação de leitores deve ser iniciada exclusivamente por meio de um contato direto com autores clássicos, porém, é preciso evitar, por outro lado, o grande perigo de se negligenciar a preocupação com o critério de valor artístico, alegando que a noção de qualidade é subjetiva e varia de pessoa para pessoa, desconsiderando-se o fato de que existem obras cuja avaliação sobre seu poder de encantamento tem permanecido inalterável ao longo do tempo.

Contudo, aceitando-se a premissa de que o ensino de literatura desempenha um papel importante na formação do indivíduo e que o objetivo último de todo trabalho com textos literários na escola é tornar cada leitor apto a compreender os múltiplos códigos que presidem a composição e organização de qualquer obra, não importa se clássica ou de vanguarda, daí extraíndo o máximo de efeito, é óbvio que até que se alcance essa finalidade derradeira, muitas obras, talvez nem tão “canônicas”, serão lidas, mas é importante que sua seleção e escolha sejam orientadas por algum critério de qualidade, evitando-se a generalização de que o importante é ler, pois, como se trata de uma educação escolar, a preocupação com a formação de um leitor mais exigente também deve existir³.

Não existem fórmulas prontas para o ensino de literatura, embora o requisito mínimo seja sempre o contato com algum tipo de produção literária, tendo sempre como referência a leitura de obras integrais. E se a literatura disputa a atenção do público com muitas outras formas de entretenimento ou passatempo, e não se está aqui a afirmar que a literatura corresponde a apenas mais uma forma de diversão, seu repertório de produções tem crescido enormemente durante o avanço dos tempos, demonstrando, inclusive, com isso, que sua força tem permanecido irresistível e inabalável.

Como mencionado anteriormente, a profusão de publicação de novos títulos, não importa se de literatura adulta ou infantil - a despeito de muitas vezes atenderem a critérios mercadológicos tão somente, deixando em segundo plano qualquer noção de qualidade -, e a reedição constante de obras de autores clássicos atestam o fascínio que a literatura exerce sobre o gênero humano. E nesse quesito a escola do presente dispõe de muito mais recursos do que a escola do passado para promover a educação de seu aluno, embora se possa alegar que os desafios do ensino de literatura no presente sejam de outra ordem.

A título de exemplo de disposição desses recursos para promoção da educação do aluno, podemos citar o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997 pelo MEC, e tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. Não devia ser uma tarefa fácil para um estudante de literatura ter sua educação

³Não se pode discutir o espaço da literatura na escola de hoje sem fazer uma menção aos documentos oficiais. O primeiro aspecto a ser considerado é que os Parâmetros Curriculares Nacionais, da disciplina de Língua Portuguesa, inclui o ensino de literatura dentro da grande área da linguagem, não explicitando, de forma clara, o tratamento que tal disciplina deve receber (PCNs, 1998), sugerindo que como se trata de um exercício de linguagem (a literatura), é sob esse aspecto que deve ser abordada, considerando-se, sobretudo, seu potencial para promover uma reflexão sobre diversos fenômenos da língua. A essa abordagem de viés pragmático, poderia também ser incluída, ainda que se alegue que está implícita no documento, uma preocupação com a dimensão estética do texto literário bem como uma abordagem de seu conteúdo ético, sem incorrer em doutrinação, é claro.

estética iniciada com a leitura de Camões, pois, a despeito da irrefutável qualidade desse autor, sua assimilação por um leitor iniciante é praticamente impossível.

É difícil imaginar que na atualidade não haja espaço para a leitura de um texto como *Chapeuzinho Amarelo*, para citar apenas um exemplo, e que essa obra de Chico Buarque não tenha nada que comunicar a um aluno da escola de hoje. Basta a leitura de um trecho, transcrito abaixo, para constatar sua inegável qualidade, decorrente de seu apuro formal, precisão vocabular e manutenção de um fenômeno intertextual complexo com a versão original de *Chapeuzinho Vermelho*,

Chapeuzinho Amarelo,
de tanto pensar no lobo,
de tanto sonhar com lobo,
de tanto esperar o lobo,
um dia topou com ele
que era assim:
carão de lobo,
olhão de lobo,
jeitão de lobo
e principalmente um bocão
tão grande que era capaz
de comer duas avós,
um caçador,
rei, princesa,
sete panelas de arroz
e um chapéu
de sobremesa...

(HOLLANDA, 2001,p.17)

A leitura acompanhada dessa obra em sala de aula permite inúmeras abordagens, e pode contemplar desde sua relação com a versão de Perrault à discussão dos diversos conteúdos que encerra como a questão do medo, por exemplo.

Citou-se casualmente essa obra e autor, porém muitos outros, sem perder de vista o critério da qualidade, igualmente poderiam ser citados, como (sem pensar em uma escala de valores) Cecília Meireles, Clarice Lispector e José Paulo Paes, reconhecidos mais por sua produção literária voltada ao público adulto, mas que também escreveram para o público infantil ou infanto-juvenil. Isso sem mencionar o sempre clássico Monteiro Lobato ou escritores que dedicaram sua vida à produção de obras para um público não adulto, embora também muito lidos por adultos, como Pedro Bandeira, Lygia Bojunga ou Ana Maria Machado. Enfim, há uma diversidade tão grande de autores e obras de peso, que podemos alegar muitas dificuldades, menos a de que é difícil encontrar um autor de qualidade suficiente para a realização de um trabalho satisfatório.

Ao se tratar do ensino de literatura na escola de hoje há de se tomar todo o cuidado para não fazer vistas grossas aos problemas que ela enfrenta ou dimensioná-los de forma

exagerada. A questão demanda tanto um olhar sereno como uma postura crítica, reconhecendo que, como destaca Regina Zilberman,

O panorama escolar, vigente até os dias de hoje, caracteriza-se pela ruptura com a história do ensino de literatura, porque se dirige para uma clientela para a qual a tradição representa pouco, já que aquela provém de grupos aos quais não pertence e com os quais não se identifica. A nova clientela precisa ser apresentada à literatura, que lhe aparece de modo diversificado e não modulado, tipificado ou categorizado; ao mesmo tempo, porém, fica privada da tradição, à qual continua sem ter acesso, alargando a clivagem entre os segmentos que chegam à escola e a história dessa instituição (ZILBERMAN, 2009, p.15-16)

Ou seja, a introdução da matéria literária em sala de aula requer, antes de tudo, uma identificação das particularidades do público com o qual se vai trabalhar, reconhecendo que muitas vezes aquele pode ser o primeiro contato do aluno com uma obra de ficção em formato de livro. Contudo, se não se pode atribuir um papel messiânico ao professor, é preciso não menosprezar o fato de que depende dele, em grande medida, uma experiência bem sucedida do aluno com o texto de literatura.

Embora reconhecendo que uma obra literária corresponda em essência a um objeto estético, a abordagem do ensino de literatura na educação escolar não deve se prender excessivamente a questões formais, que podem ser introduzidas em um momento mais oportuno, quando o leitor atingir um nível maior de maturidade e desenvolvimento, por exemplo, o ponto decisivo é que em seu início a condução da leitura promova uma exploração dos múltiplos sentidos do texto, interagindo com seu conteúdo sob um olhar questionador, para, em última análise, expandir as fronteiras do visto e do conhecido, pois como lembra Cosson:

(...) ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo os sentidos. (COSSON, 2014, p. 120)

Partindo das reflexões expostas, o trabalho com as obras literárias, sobretudo as obras de escritores já consagrados no contexto da literatura infantil e infanto-juvenil como, por exemplo, Pedro Bandeira e Lygia Bojunga Nunes têm encontrado espaço de desenvolvimento em nossa prática docente. Desde a leitura compartilhada em sala de aula até a leitura realizada em casa para posterior discussão em sala tem sido estratégias para despertar nos alunos o gosto pela leitura.

Pensar na leitura de livros impressos e na literatura como expressão artística da palavra escrita e todo o impacto reflexivo e intelectual que ela gera torna-se uma tarefa bastante difícil quando nos deparamos com a realidade da tecnologia, dos equipamentos intrigantes e sedutores e das mídias de massa. Uma prática adotada para driblar essa situação

de, muitas vezes, alienação, foi o uso dos próprios equipamentos eletrônicos e da tecnologia digital pelo professor de Língua Portuguesa como ferramenta pedagógica.

Dessa maneira, a tecnologia tornou-se aliada nesse processo de apresentação da literatura e do desenvolvimento do pensamento crítico característico daqueles que leem e refletem sobre o que o texto revela ao leitor. Infelizmente, não são em todas as escolas da rede pública brasileira em que é possível pensar na equação ensino de literatura mais uso de tecnologia; porém, à contramão da realidade da maioria das escolas públicas, percebe-se que, quando o professor está convencido do importantíssimo papel que a literatura tem na vida e no processo de desenvolvimento pessoal do aluno em geral, ele pode e deve lançar mão de todos os recursos disponíveis para tornar isso uma realidade na vida dos estudantes.

Para finalizar é preciso destacar que se a literatura tem tido seu papel e espaço redefinidos na educação escolar dos dias de hoje, enfrentando um sério processo de desvalorização, isso não se deve à perda de seu potencial de atuar formação do professor ou ao desaparecimento de seu apelo sedutor, mas sim a um fenômeno de burocratização e sucateamento do ensino, que precisa ser revisto e cuja reavaliação passa necessariamente pela recuperação do *status* da matéria artística e reconhecimento de seu poder de enriquecer a experiência humana.

Obviamente a defesa do ensino de literatura tem de ser feita com base em algum critério, e nenhum critério é mais persuasivo do que o imenso poder de comunicação de que ela dispõe e sua indiscutível capacidade de expandir as fronteiras de nosso conhecimento, bem como o de promover uma experiência de alteridade que nem sempre a vida real nos permite.

Partimos do pressuposto de que se é, sobretudo na escola que o aluno tem, ou pode ter, um contato mais direto com o texto literário, de cujo sucesso depende, muitas vezes, o seu desenvolvimento como leitor assíduo de obras literárias, uma atenção especial deve ser dirigida a essa tarefa, ainda que se possa reconhecer que a formação deficiente de professores e a ausência de material de trabalho de qualidade se coloquem como empecilhos de difícil transposição.

Como se viu, o ensino de literatura depende de inúmeros fatores, mas a sua realização de forma bem sucedida é possível, e o ponto de início para se alcançar essa finalidade passa necessariamente por um reconhecimento do seu potencial transformador. Acreditando nesse potencial, passamos a uma atividade que teve como auxílio a tecnologia, procurando entender como ela nos ajudaria em tarefa tão árdua.

3.2 UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM LITERATURA E TECNOLOGIA: A *DROGA DA OBEDIÊNCIA... E OUTRAS DROGAS*

Considerando todo o trabalho a ser realizado com a obra literária e seu caráter humanizador, conforme nos propõe Regina Zilberman (2009) e Antônio Cândido (2011), a proposta da sequência didática preconiza a leitura integral de uma obra literária e, devido à temática da pesquisa em andamento, a inserção de recursos tecnológicos que podem auxiliar no decorrer de seu desenvolvimento.

Desse modo, a sequência didática é definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97)

A escolha do livro justifica-se pela temática, novela policial e suspense, ser de interesse dos alunos, o texto do autor, Pedro Bandeira, ser apropriado para os alunos do Ensino Fundamental ciclo II e, finalmente, os recursos tecnológicos utilizados durante o desenvolvimento da sequência didática estarem disponíveis na escola onde a pesquisa é realizada.

Sequência Didática

Público alvo: 6º ano do Ensino Fundamental.

Duração: 09 aulas (50 minutos cada).

Obra literária: livro *A Droga da Obediência*, Pedro Bandeira.

Tema: Sociedade do controle, drogas lícitas e ilícitas.

Gênero: novela policial.

Recursos necessários:

- Exemplares do livro *A Droga da Obediência*.
- Acervo da biblioteca e livros didáticos da disciplina de História.
- Aparelho de *datashow*, caixa de som, computador.
- Laboratório de informática com acesso à internet.
- Papéis e canetas para anotações.
- Arquivos de áudio ou vídeo e cópias das letras das músicas que serão utilizadas.

Observação: se a escola não possuir aparelho de *datashow*, poderá o professor utilizar outros equipamentos como, por exemplo, TV ou exibir os vídeos no computador mesmo, sem o aparelho de projeção.

Objetivos gerais:

- Estimular a fantasia e o estranhamento por parte do aluno através da leitura da obra;
- Desenvolver o gosto pela leitura de diversos gêneros e
- Promover o letramento literário.

Objetivos específicos:

- Realizar a intertextualidade entre diversos gêneros textuais;
- Por intermédio da pesquisa *online* – caso haja possibilidade -, das letras de músicas populares brasileiras e do texto literário, discutir a temática Ditadura Militar, do consumo de drogas e a necessidade de os jovens pertencerem aos chamados grupos e “tribos” urbanas;
- Promover as práticas de letramento digital, tanto de professores quanto de alunos;
- Contextualizar a obra literária com um período histórico muito importante para o Brasil;
- Promover práticas interdisciplinares, conversando com outras áreas do conhecimento;
- Desenvolver práticas de leitura e escrita a partir de um gênero textual que desperta interesse nos alunos.

1ª aula: motivação e justificativa.

Na primeira aula da sequência didática com o texto literário, o professor poderá conversar com os alunos sobre as duas temáticas principais abordadas pelo autor em sua obra: a questão do uso das drogas e seu efeito no organismo do usuário e a crítica ao período da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985). Julgamos que a aplicação e desenvolvimento da atividade justificam-se pela relevância dos temas a serem abordados e também pelo cumprimento dos objetivos elencados anteriormente, que são, *a priori*, função da escola.

Para tanto, o professor mostrará a capa do livro aos alunos e lerá “as orelhas”. Depois disso, poderá propor uma roda de conversa sobre os temas. A discussão poderá ser guiada pelas perguntas descritas abaixo, podendo o professor incluir outras que julgar pertinentes.

- O que eles sabem sobre as drogas?
- O que são drogas lícitas e drogas ilícitas?
- Quais as drogas mais comuns consumidas pelos jovens?
- Existe uma classe social que consome mais drogas?
- Quais os motivos que levam as pessoas a fazerem uso das drogas?

Breve explanação sobre o período da ditadura Militar no Brasil (1964-1985) e breves comentários sobre a censura e a repressão vividas naquela época.

- O que significa obedecer cegamente?
- Como seria não ter o direito de expor suas ideias e opiniões?

2ª aula: introdução

Para a aula de introdução a obra *A droga da obediência*, o professor lerá o texto “A droga da obediência: obra e autor” com o intuito de informar aos alunos sobre o assunto principal trabalhado no livro, enredo da narrativa, sinopse das características das personagens e, finalmente, o texto que trata da biografia do autor. Ambos os textos constam nos anexos desta proposta de sequência didática.

Após a leitura do texto, o professor exibirá um vídeo em que o próprio autor, Pedro Bandeira, faz alguns comentários sobre seu livro e convida o leitor a mergulhar na incrível história sobre *A droga da obediência*. O vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3_VW-sD5VhA> acesso em 10 mai. 2016.

Se não houver acesso à internet dentro da sala de aula o professor poderá, em outro momento, converter o vídeo da *webem* arquivo de vídeo do *Windows MediaPlayer* e exibi-lo sem a necessidade de conexão com a rede.

A leitura dos capítulos do livro será distribuída pelo professor da maneira que julgar conveniente e será realizada em casa, visto que a escola possui número de exemplares suficiente para todos os alunos da sala. Como os capítulos são relativamente curtos, é possível que o aluno leia de oito a dez capítulos por dia.

Não há a necessidade de as aulas serem consecutivas, isto é, um dia após o outro, pois o professor deverá levar em consideração um tempo máximo para que os alunos leiam os capítulos recomendados.

3ª aula: 1º intervalo (recomendável que os alunos já tenham lido até o capítulo 09)

Para o desenvolvimento desta aula o professor exibirá a reportagem *Quem são e o que pensam os membros das Tribos Urbanas de BH*, veiculada no jornal Minas Urgente, da Rede Bandeirantes de televisão, em setembro de 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XJtt-dy4hrA>> acesso em 14 mai. 2016.

Após a exibição do vídeo, o professor organizará os alunos em círculo para viabilizar uma roda de discussão sobre a reportagem e também retomar alguns pontos que julgar pertinentes sobre os capítulos lidos em sala de aula com os alunos. Como sugestão, poderá retomar algumas temáticas como, por exemplo:

- A formação do grupo *Os Karas*.
- Características das personagens principais.
- Enredo, sequência dos fatos até o momento.
- A necessidade que os jovens têm de pertencer aos diversos grupos e “tribos”.
- Coragem, perspicácia, inteligência.

Após a discussão, o professor solicitará aos alunos que escrevam um pequeno texto narrativo relatando suas experiências de participação em algum grupo ou “tribo”. Se algum aluno não passou por experiências parecidas, poderá escrever se realmente acha importante que o jovem faça parte de algum grupo ou tribo apresentando as justificativas para seus argumentos.

4ª aula: 2º intervalo (recomendável que os alunos já tenham lido até o capítulo 17)

Nesta aula, o professor distribuirá cópias das letras das músicas abaixo com o objetivo de discutir a temática Ditadura Militar, presente em cada uma delas. Os alunos serão novamente organizados em círculo para viabilizar a discussão. Os recursos midiáticos podem ser áudio ou vídeo, dependendo da disponibilidade dos equipamentos existentes na escola. As canções são:

- Alegria, alegria - Caetano Veloso, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WL8l8olaMml> acesso em 13 mai. 2016.
- Cálice - Chico Buarque, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wV4vAtPn5-Q> acesso em 13 mai. 2016.
- Apesar de você - Chico Buarque, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=33-bMT0lvx0> acesso em 13 mai. 2016.

**Alegria, alegria
(Caetano Veloso)**

Caminhando contra o vento
Sem lenço, sem documento
No sol de quase dezembro
Eu vou
O sol se reparte em crimes,
Espaçonaves, guerrilhas
Em cardinales bonitas

Eu vou
Em caras de presidentes
Em grandes beijos de amor
Em dentes, pernas, bandeiras
Bomba e Brigitte Bardot
O sol nas bancas de revista
Me enche de alegria e preguiça
Quem lê tanta notícia

Eu vou
Por entre fotos e nomes
Os olhos cheios de cores
O peito cheio de amores vãos

Eu vou
Por que não, por que não
Ela pensa em casamento
E eu nunca mais fui à escola
Sem lenço, sem documento,

Eu vou
Eu tomo uma coca-cola
Ela pensa em casamento
E uma canção me consola

Eu vou
Por entre fotos e nomes
Sem livros e sem fuzil
Sem fome sem telefone
No coração do Brasil
Ela nem sabe até pensei
Em cantar na televisão
O sol é tão bonito

Eu vou
Sem lenço, sem documento
Nada no bolso ou nas mãos
Eu quero seguir vivendo, amor
Eu vou

Por que não, por que não...

Cálice
(Chico Buarque)

Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
De vinho tinto de sangue
Como beber dessa bebida amarga
Tragar a dor, engolir a labuta
Mesmo calada a boca, resta o peito
Silêncio na cidade não se escuta
De que me vale ser filho da santa
Melhor seria ser filho da outra
Outra realidade menos morta
Tanta mentira, tanta força bruta
Como é difícil acordar calado
Se na calada da noite eu me dano
Quero lançar um grito desumano
Que é uma maneira de ser escutado
Esse silêncio todo me atordoa
Atordoados eu permaneço atento
Na arquibancada pra a qualquer momento
Ver emergir o monstro da lagoa
De muito gorda a porca já não anda
De muito usada a faca já não corta
Como é difícil, pai, abrir a porta
Essa palavra presa na garganta
Esse pileque homérico no mundo
De que adianta ter boa vontade
Mesmo calado o peito, resta a cuca
Dos bêbados do centro da cidade
Talvez o mundo não seja pequeno
Nem seja a vida um fato consumado

Quero inventar o meu próprio pecado
Quero morrer do meu próprio veneno
Quero perder de vez tua cabeça
Minha cabeça perder teu juízo
Quero cheirar fumaça de óleo diesel
Me embriagar até que alguém me esqueça

Apesar de você
(Chico Buarque)

Hoje você é quem manda
Falou, tá falado
Não tem discussão
A minha gente hoje anda
Falando de lado
E olhando pro chão, viu
Você que inventou esse estado
E inventou de inventar
Toda a escuridão
Você que inventou o pecado
Esqueceu-se de inventar
O perdão
Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia
Eu pergunto a você
Onde vai se esconder
Da enorme euforia
Como vai proibir
Quando o galo insistir
Em cantar
Água nova brotando
E a gente se amando
Sem parar
Quando chegar o momento

Esse meu sofrimento
Vou cobrar com juro, juro
Todo esse amor reprimido
Esse grito contido
Este samba no escuro
Você que inventou a tristeza
Ora, tenha a fineza
De desinventar
Você vai pagar e é dobrado
Cada lágrima rolada
Nesse meu penar
Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia
Inda pago pra ver
O jardim florescer
Qual você não queria
Você vai se amargar
Vendo o dia raiar
Sem lhe pedir licença
E eu vou morrer de rir
Que esse dia há de vir
Antes do que você pensa
Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia
Você vai ter que ver
A manhã renascer
E esbanjar poesia
Como vai se explicar
Vendo o céu clarear
De repente, impunemente
Como vai abafar
Nosso coro a cantar

Na sua frente
Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia
Você vai se dar mal
Etc. e tal

5ª aula: 1ª interpretação. (recomendável que os alunos já tenham lido até o capítulo 30)

Nesta aula, os alunos participarão de uma roda de discussões compartilhando com o professor e com os demais colegas as impressões gerais que tiveram da obra durante a leitura dos capítulos em suas casas. É muito importante para o professor saber se os alunos gostaram do texto escolhido, se eles entenderam a temática levantada pela obra e, finalmente, se eles conseguiram atrelar o assunto da narrativa ao tema abordado pelas músicas ouvidas e analisadas.

Para essa atividade, a sala poderá estar disposta em círculo, dependendo da quantidade de alunos, ou de alguma outra forma que possibilite que enquanto cada pessoa fala, os outros possam vê-la e interajam de maneira direta.

Os alunos registrarão, de maneira objetiva, as opiniões compartilhadas para posterior escrita de um pequeno texto narrativo, como se fosse a escrita das “críticas” da obra, para que outros alunos também se interessassem pela leitura do texto. A narrativa será publicada no Mural Literário e também no *blog* da escola, se houver, e configurará a atividade escrita final desta sequência didática.

6ª aula: contextualização.

Nesta aula, o professor de Língua Portuguesa que está desenvolvendo a sequência didática poderá combinar com o professor de História para que ele faça alguns comentários com aproximadamente trinta e cinco minutos ou que ele ministre uma aula sobre o período da Ditadura Militar no Brasil. Após este momento, cabe ao professor de português construir as relações entre o assunto abordado pelo professor de História e os fatos mais evidentes e marcantes da obra.

7ª aula: 2ª interpretação.

Neste momento, o professor poderá dividir a classe em grupo de quatro ou cinco alunos e pedir que façam uma pesquisa no laboratório de informática da escola sobre as

drogas ilícitas mais comumente consumidas na década de 80, período de publicação da obra trabalhada na sequência didática, e também as que são consumidas nos dias de hoje.

O professor poderá indicar alguns sites de pesquisa, mas pode partir do endereço de busca do Google – www.google.com – ou outros sites de busca de sua preferência para início da pesquisa. A partir daí, outros *links* serão oferecidos aos alunos, podendo ou não ser utilizados. O controle do acesso dos endereços eletrônicos deve ser supervisionado pelo professor com o intuito de garantir a seriedade do trabalho.

Após a pesquisa, cada grupo compartilhará com os demais colegas o resultado de seu trabalho. O professor deverá fazer as intervenções que julgar necessárias para atrelar os assuntos tratados no livro com a pesquisa realizada pelos alunos.

Observação: se a escola não possuir laboratório de informática com acesso à internet, as fontes de pesquisa poderão ser o acervo da biblioteca, os livros didáticos ou outro material que o professor julgar conveniente.

8ª aula: expansão

Para a expansão do horizonte de leitura do aluno, neste momento o professor pode sugerir a leitura de outras obras, isto é, leituras que dialoguem com a temática trabalhada na obra original.

Com o objetivo de viabilizar esta etapa da sequência didática, o professor poderá indicar e apresentar as outras obras do autor Pedro Bandeira que trabalham temas semelhantes aos trabalhados em *A Droga da Obediência*. Selecionamos o texto *A Droga do Amor* como possibilidade de expansão do horizonte de leitura do aluno.

9ª aula: avaliação

Este é o momento em que o aluno produzirá a atividade escrita como última etapa da sequência didática. Trata-se da escrita de um texto narrativo sobre a obra lida em sala de aula. Para realização da produção textual proposta, o professor deverá ter trabalhado, em outro momento, o referido gênero.

A escolha do gênero para produção textual considera as diretrizes do currículo básico a ser trabalhado com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Da mesma forma, as atividades propostas como rodas de conversa também se fundamentam neste documento.

Depois de lidas e corrigidas, a escrita final danarrativa será publicada no Mural Literário e, se houver, também no *blog* da escola. A escolha do melhor texto ou dos melhores textos fica sob a responsabilidade do professor de Língua Portuguesa que aplicou e

desenvolveu as etapas desta sequência didática. Se o professor julgar conveniente, poderá premiar os alunos que escreveram os melhores textos.

4 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS COM OS ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA COM A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO SUBSÍDIOS PARA ELABORAÇÃO DAS OFICINAS DE LETRAMENTO DIGITAL

As quatro primeiras atividades descritas a seguir foram realizadas com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, participantes dessa pesquisa, e fundamenta-se nas práticas de letramento digital, foco de discussão do presente trabalho. A quinta e última atividade, aborda a questão da variação linguística dos falantes do português no Brasil. Todas elas foram desenvolvidas durante o ano letivo de 2016.

Primeiramente, descreveremos a realização de uma sequência didática com a obra literária de Pedro Bandeira (2009), *A Droga da Obediência*, bem como os resultados obtidos no desenvolvimento do processo de leitura, inferência, associação e também a opinião dos alunos no tocante ao uso das tecnologias no decorrer da sequência didática. A atividade usou como base de desenvolvimento o modelo proposto por Rildo Cosson em sua obra *Letramento literário: teoria e prática* (2014).

A segunda atividade realizada com os alunos, também literária, teve outro foco e aspecto, pois se tratou de uma espécie de *game* utilizando um fragmento da obra de Clarice Lispector (1998), *Felicidade Clandestina* por meio de um aplicativo de mensagens instantâneas, o *WhatsApp*.

A terceira atividade desenvolvida com a classe foi a leitura e interpretação de um texto *Tratante*, de Ana Maria Machado, utilizando uma ferramenta do sistema operacional *Microsoft Word*, o *hiperlink*.

A quarta atividade trabalhada com os alunos foi a confecção e compartilhamento de pequenos vídeos sobre textos literários que eles mesmos deveriam pesquisar. A ideia inicial da atividade consistia em trabalho em equipe e troca de conhecimento através da tecnologia digital.

Finalmente, a quinta e última atividade desenvolvida com os alunos foi de natureza linguística, abordando a questão do fenômeno variação linguística e dialetal dos falantes do português. Com o auxílio de vídeos abordando a questão da variação linguística, foi possível explorar o tema e esclarecer algumas dúvidas sobre as diversas formas de expressão da oralidade da Língua Portuguesa.

4.1 ATIVIDADE 01: SEQUÊNCIA DIDÁTICA – A DROGA DA OBEDIÊNCIA... E OUTRAS DROGAS

A sequência didática foi realizada em um espaço de tempo composto por nove aulas de cinquenta minutos cada em uma sala do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública da cidade de Franca/SP. A faixa etária dos alunos varia entre onze e doze anos, o que atendeu às expectativas do desenvolvimento da atividade.

Para iniciarmos o trabalho propriamente dito, a escola providenciou exemplares da obra literária para todos os alunos da sala, fato que agilizou e facilitou bastante o desenvolvimento da atividade. Se não houvesse exemplares para todos os alunos, a leitura dos capítulos teria que acontecer em sala e isso dobraria a quantidade de aulas necessárias para execução da sequência.

As informações destinadas aos professores acerca do público alvo, da quantidade de aulas, dos recursos necessários a serem utilizados e dos objetivos gerais e específicos da sequência didática foram descritas na seção 6.2 desta dissertação.

Na primeira aula, foi feita a motivação e a justificativa da realização da atividade e também uma enquete com os alunos sobre o que eles sabiam sobre o mundo das drogas. Algumas perguntas foram feitas, dentre elas: o que são drogas lícitas e ilícitas? Quais as drogas mais consumidas pelos jovens e em quais locais o uso geralmente acontece?

Todos os alunos participaram ativamente da enquete e a discussão foi bastante produtiva, pois cada um queria contar o que sabia sobre o universo das drogas e possíveis casos de pessoas próximas envolvidas com entorpecentes. Após esse momento de discussão, foi introduzido o tema da Ditadura Militar no Brasil, uma vez que a obra foi publicada na década de 1980 e o enredo remete às relações de poder estabelecidas durante o Regime Militar.

Novamente houve bastante participação dos alunos nessa conversa, pois muitos deles já haviam escutado falar sobre o assunto em suas casas com seus familiares, fato que contribuiu muito para o desenvolvimento da atividade. Ao término dessa primeira aula, todos já estavam bastante interessados na obra que leriam e na história que seria contada pelo autor.

Na segunda aula, foi introduzida para os alunos a obra *A droga da Obediência* e também alguns dados sobre a vida do autor, Pedro Bandeira, por meio da leitura de um texto que continha maiores detalhes sobre a narrativa, alguns personagens etc.

Depois desse momento, foi exibido um breve vídeo no qual o próprio Pedro Bandeira comenta sobre a história e sobre as personagens principais. A linguagem usada por ele é bastante apropriada para o público juvenil.

Nesse caso, como a escola possui acesso à internet, foi possível acessar o vídeo pela *web*, mas a orientação de como fazê-lo sem acesso à internet está descrita no passo a passo da aplicação da sequência didática. Após a exibição do vídeo, o professor distribuiu um exemplar do livro para cada aluno e orientou que eles lessem até o capítulo nove para a próxima aula, que aconteceria dois dias depois.

A terceira aula foi bastante dinâmica, pois o professor fez uso do computador e também da internet para mobilizar os alunos a respeito do tema ao exibir um vídeo sobre os grupos urbanos existentes na cidade de Belo Horizonte - MG. A seguir, os alunos foram organizados em círculo para uma discussão sobre o que foi assistido no vídeo e sobre os capítulos lidos do livro, uma vez que a temática era a mesma.

A atividade foi bastante produtiva, pois os alunos puderam participar com comentários e opiniões sobre tudo o que tinha sido comentado até o momento. Ao final da aula, o professor recomendou a leitura dos capítulos seguintes até o de número dezessete para que, na próxima aula, pudessem continuar com a sequência didática.

Nesse momento, os alunos se encontravam muito motivados a continuar a leitura do texto e vários deles diziam que não podiam esperar para ler os próximos capítulos.

Ao inserir os recursos tecnológicos disponíveis na escola em uma atividade de leitura, percebeu-se que vários alunos, principalmente os que em outros momentos se mostraram resistentes à atividade de leitura, ficaram interessados na narrativa e nos personagens, uma vez que, em vários momentos, a conversa entre os colegas da classe era sobre a aventura que os personagens viviam na trama.

A aula seguinte iniciou com os questionamentos do professor sobre a leitura que os alunos fizeram até o capítulo dezessete. Vários alunos puderam compartilhar suas impressões e comentários sobre a leitura que estavam realizando. Era visível que eles estavam empolgados com a trama e com os personagens da história.

Depois desse momento, o professor abordou uma temática diferente das trabalhadas em suas aulas. Como a obra foi publicada em meados da década de 80, período da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985), a temática abordada nessa aula foi exatamente essa. De maneira simples, objetiva e em uma perspectiva histórica, o tema foi exposto para que os alunos entendessem esse momento da história brasileira fazendo um paralelo com a leitura que estavam desenvolvendo, uma vez que a temática da obra era a mesma.

Para incremento da explicação durante aula e intertextualidade com outros textos, o professor propôs aos alunos que ouvissem três canções, quais sejam: *Alegria, alegria*, de

Caetano Veloso; *Cálice*, de Chico Buarque de Holanda e, finalmente, *Apesar de você*, também de Chico Buarque.

A audição das canções foi possível porque a escola dispõe de equipamentos de som que podem ser deslocados até as salas de aula e as músicas utilizadas foram gravadas em arquivo de *MP3* pelo professor através de sites da internet. No entanto, outra mídia como, por exemplo, o CD, pode ser utilizada, desde que haja a possibilidade de reprodução nos aparelhos disponíveis.

Assim, foram distribuídas cópias impressas das letras das músicas aos alunos para que pudessem acompanhar a música.

Depois de ouvidas as canções, o professor abriu um espaço para que os alunos pudessem compartilhar o que entenderam ou não das letras das músicas e para esclarecimento de dúvidas. Nesse momento, o professor realizou a leitura em voz alta das três músicas e foi explicando os vocábulos e expressões que julgava serem mais desconhecidos dos alunos. Os estudantes, por sua vez, faziam vários questionamentos sobre como era viver naquela época, como era estudar, como eram as escolas, o que poderiam e o que não poderiam fazer em público.

Percebemos um interesse singular de alguns alunos no momento em que as questões eram levantadas e eles tinham a possibilidade e oportunidade para falar, expressar suas opiniões. Vários deles já haviam ouvido falar do período da Ditadura Militar no Brasil através de seus pais e avós e como isso modificou a vida de muitos brasileiros.

Apesar de as canções possuírem vocabulário com várias expressões e palavras desconhecidas pelos alunos, a atividade foi bastante produtiva, pois eles puderam através do intermédio do professor, compartilhar seus saberes, suas ideias e opiniões com os colegas da sala. Para finalizar, o professor solicitou que eles lessem os capítulos restantes da obra para discussão e continuidade da sequência didática nas aulas posteriores.

Na aula seguinte, dispostos num círculo, os alunos puderam compartilhar com os colegas e com o professor o que mais gostaram e o que menos gostaram na obra toda. Aqui, foi possível para o professor fazer a ligação entre o tema do período da Ditadura Militar no Brasil e as drogas, tema abordado nas aulas iniciais da sequência didática.

O momento mais emocionante para os alunos foi quando o professor lançou a proposta para que eles escrevessem uma pequena narrativa sobre o que mais lhes chamara atenção na obra e esse texto seria publicado no Mural Literário e no *blog* da escola para que todos pudessem ler.

A sexta aula dessa sequência trata-se de uma atividade interdisciplinar, isto é, através de um acordo com o professor de História dessa mesma turma, foi organizada uma roda de conversa acerca dos temas sociais das décadas de 1960, 1970 e 1980, culminando com o Regime Militar. O momento foi enriquecedor para a turma e também para o desenvolvimento da atividade.

A aula seguinte explorou, de maneira singular, as práticas de letramento digital tanto do professor, quanto dos alunos, uma vez que a atividade foi realizada no laboratório de informática da escola.

Para o desenvolvimento dessa aula, o professor dividiu a turma em grupos de três e quatro alunos e propôs uma pesquisa na internet sobre as drogas ilícitas consumidas na década de 1980, período de publicação da obra de Pedro Bandeira. Para isso, foi sugerido o *site* de buscas do *Google* para início da pesquisa. A partir desse momento, os alunos estavam livres para consultar outros links que contribuíssem com sua pesquisa.

O professor tinha o controle de todas as páginas visitadas na *web* pelos computadores dos alunos por meio de um programa desenvolvido especificamente para o laboratório de informática da escola. O objetivo da pesquisa era que os alunos fossem capazes de, ao utilizar a tecnologia como ferramenta de aprendizagem, sintetizar as informações adquiridas e transmitir para os outros colegas da sala, e assim foi feito.

Para finalizar a sequência didática, o professor apresentou aos alunos outras obras do autor Pedro Bandeira que abordam a mesma temática com o intuito de expandir as possibilidades de leitura dos alunos. A atividade de produção textual, bem como as adequações e reescritas e posterior publicação no Mural Literário e no *blog* da escola encerraram a atividade desenvolvida nas últimas nove aulas.

Pudemos perceber que no decorrer das aulas que a maioria dos alunos ficou gradativamente mais motivada e o gosto pela leitura aumentava a cada dia. Os depoimentos transcritos abaixo foram colhidos dos alunos depois de terminada toda a sequência didática:

Aluno 01: *“Eu não gostava de ler. Achava chato porque demorava muito e me perdia no meio da leitura, mas essa atividade foi legal porque a história do livro é muito interessante e a gente se prende nela.”*

Aluno 02: *“Eu só lia gibi, mas essas aulas com esse livro foram muito boas. Eu aprendi a gostar de ler. A leitura fica interessante e a gente fica querendo saber o fim da história.”*

Aluno 03: *“Eu costumo ler porque meu pai e minha mãe ficam me mandando ler. Eu nunca tinha lido nenhum livro do autor que escreveu A Droga da Obediência.”*

Quando o professor começou a usar os vídeos e o computador eu gostei muito. Parece que as aulas passaram rápido.”

Aluno 04: *“Eu gostei muito que o professor usou a tecnologia que tem na escola no meio da nossa leitura. As aulas ficaram bem mais divertidas e interessantes.”*

Aluno 05: *“A parte que eu mais gostei foi quando o professor levou a classe para a sala de informática. Eu nunca tinha ido lá antes e foi bem legal. Eu consegui entender muitas coisas sobre o livro e também sobre as drogas que eu pesquisei.”*

Aluno 06: *“Eu já tinha ouvido falar da Ditadura Militar lá na minha casa com meu pai e com meu avô. Foi bem legal escutar músicas que tocavam naquela época.”*

Aluno 07: *“Eu gostei muito que o professor usou a tecnologia para a gente aprender a matéria. Parece que ficou mais fácil de entender e eu tenho um pouco de dificuldade para entender Português.”*

Aluno 08: *“Foi muito interessante usar a internet na sala de informática da escola para fazer a nossa pesquisa. O professor ensinou como fazia para acessar os sites e eu consegui pesquisar tudo que eu queria. Depois foi muito legal escutar o que os meus colegas pesquisaram. Queria que o professor fizesse essa atividade mais vezes com a nossa sala.”*

Aluno 09: *“Eu acho que quando a gente usa a internet na escola é bem legal porque podemos aprender mais e a matéria fica mais fácil e a aula parece que não demora muito. Gostei muito da atividade que o professor fez na sala.”*

Aluno 10: *“Eu nunca tinha lido um livro e pesquisado sobre o assunto da história na internet. Eu consegui aprender muito mais coisas e passei a gostar muito mais de ler do que antes. Agora quero pegar outros livros na biblioteca da escola para poder ler em casa.”*

Aluno 11: *“Eu adorei a história do livro. Foi muito emocionante e eu me diverti bastante com os personagens. Eu fiquei torcendo para o grupo dos Karas descobrirem quem era o Dr. Q.I. Eu quero pegar outros livros para ler na minha casa.”*

A partir dos depoimentos coletados, pudemos perceber que a utilização dos equipamentos tecnológicos e da tecnologia digital disponível na escola, principalmente a internet, promoveu estímulo no desenvolvimento do processo de leitura da obra selecionada para a atividade.

O objetivo por trás da aliança entre a tecnologia que a escola dispõe e a prática pedagógica aplicada pelo professor de Língua Portuguesa, no caso, é exatamente fazer com que aquela seja mais uma ferramenta para potencializar o processo de aprendizagem dos alunos em qualquer fase da escolarização.

Concluimos que os objetivos inicialmente propostos no planejamento da sequência didática como, por exemplo, desenvolver o gosto pela leitura; promover o letramento literário;

promover práticas de letramento digital por meio de diversos gêneros textuais, contextualização histórica da obra e intertextualidade com textos contemporâneos, dentre outros, foram atingidos satisfatoriamente.

4.2 ATIVIDADE 02: CORRIDA LITERÁRIA: CLARICE LISPECTOR E WHATSAPP

A atividade que será descrita a seguir surgiu com o objetivo de apresentar aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, participantes dessa pesquisa, a biografia de Clarice Lispector e seu conto, *Felicidade Clandestina*. Todos os textos e recursos utilizados nesta atividade constam na seção dos anexos desta pesquisa.

Os alunos estão em uma etapa de sua formação em que é fundamental despertar e promover práticas que desenvolvam o interesse e gosto pela leitura, sobretudo naqueles que não possuem o hábito de ler ou não tiveram experiências de letramento literário anterior ao da escolarização. Esse processo, ainda, incentiva e ajuda a manter o gosto pela leitura daqueles em que essa prática já é uma realidade.

Corroborando essa ideia, Zilberman (2008) salienta que “o exercício da leitura é o ponto de partida para a aproximação à literatura” e que o resultado desse exercício é a fruição da obra, ou seja, o prazer gerado no leitor pelo fato de se aventurar na leitura de textos ora desconhecidos. Por isso, a escolha de *Felicidade Clandestina* foi feita a partir das características da personagem principal do conto de Clarice.

A personagem é uma menina apaixonada pela leitura e que tenta, a todo custo, conseguir de outra criança o livro *As renações de Narizinho*, de Monteiro Lobato. Depois de muito tentar conseguir o empréstimo da obra, ela finalmente consegue e vive uma relação de amor com o livro, objeto de seu desejo. (LISPECTOR, 1998)

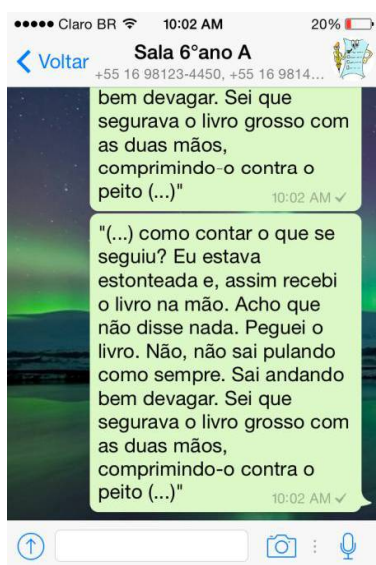
No entanto, a história não foi revelada no início para os alunos, então, o professor decidiu elaborar uma espécie de concurso literário por intermédio de uma ferramenta digital *online* de mensagens instantâneas, o aplicativo *WhatsApp*.

Para o desenvolvimento da atividade, o professor fez uma enquete com os alunos da sala para saber quantos possuíam o aplicativo instalado em seus aparelhos celulares. A resposta foi unânime, todos possuíam o aplicativo e estavam empolgados para participar da “brincadeira”. Então, o professor recolheu o número do telefone de todos os alunos e criou uma lista de contatos com eles em seu próprio aparelho celular e, depois disso, criou no aplicativo um grupo da sala específico para o desenvolvimento da atividade.

Ao final da aula, o professor orientou aos alunos que no dia seguinte por volta das dez horas da manhã todos deveriam estar conectados à internet e com o aplicativo *online*, pois seria postado no grupo da sala um trecho de uma obra literária e que eles deveriam ler e pesquisar em outras fontes para tentar encontrar as informações necessárias para cumprir a tarefa.

A intenção era fazer com que eles utilizassem as ferramentas de busca da internet para construção de um conhecimento que seria utilizado posteriormente em uma roda de conversa com o professor e com os outros colegas da sala. Dessa roda de conversa sobre o gênero biografia resultaria uma atividade de produção textual que trabalhasse o mesmo gênero e seria posteriormente lida e compartilhada com os outros colegas; porém, a pessoa sobre quem seria escrita poderia ser alguém conhecido ou algum membro da família.

Assim, conforme combinado, por volta das dez horas da manhã foi postado pelo professor no grupo da sala o seguinte trecho da obra, conforme pode ser observado na imagem abaixo: “(...) como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada e, assim recebi o livro na mão. Acho que não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito (...)” (LISPECTOR, 1998, p. 10). O texto completo consta na seção dos anexos deste trabalho.



Fonte: Arquivo do autor, 2016

A tarefa dos alunos era descobrir, através de outras fontes de pesquisa, o título da obra, o nome completo do autor e seu ano de nascimento e morte. O objetivo dessas perguntas era reunir informações para iniciarmos algumas discussões acerca da biografia. Além disso, a ideia era que os estudantes, ao pesquisar o fragmento oferecido pelo professor, entrassem em

contato com o texto completo de Clarice Lispector e fizessem a leitura e destacassem o que mais chamara sua atenção. Nesse momento, poderiam ser anotadas, inclusive, dúvidas quanto ao vocabulário para serem pesquisadas posteriormente.

Ficou acordado que o primeiro a postar no grupo do *WhatsApp* da sala a resposta correta para as quatro indagações iniciais seria o vencedor da atividade e também premiado.

No início, as respostas postadas pelos alunos eram incompletas, ora faltava o nome completo do autor, ora o nome da obra e assim por diante, porém, com o decorrer da atividade e com as pesquisas que eles próprios faziam na internet, o objetivo do trabalho foi alcançado.

Pudemos perceber que todos os alunos ficaram motivados a participar da tarefa e isso foi constatado através da participação total deles nos comentários postados no aplicativo.

Mais tarde, na aula de Língua Portuguesa, reservou-se um tempo para que todos pudessem falar e contar suas experiências ao realizar uma pesquisa utilizando como suporte uma plataforma digital e compartilhar o resultado dessa pesquisa com os outros colegas através de um aplicativo que todos conheciam e manuseavam tão bem.

Depois desse momento, aproveitando que a sala estava disposta em círculo, o professor aproveitou para colher informações sobre a leitura do conto em questão e também apresentar outros textos da autora, especificamente os contos, que seriam lidos em outro momento durante as aulas. Para isso, várias perguntas foram feitas para orientar a discussão como, por exemplo:

- Qual era o objeto de desejo da narradora do conto? Como ela conseguiu obter o que tanto queria?
- Depois de obter o livro de Monteiro Lobato, como agiu a narradora do conto em relação a ele?
- Existe um conflito na história? Que conflito é esse?
- Como esse conflito é resolvido? Quem é o responsável pela resolução desse conflito?
- Qual das personagens sai dessa situação mais satisfeita? E por quê?

Desse modo, os alunos foram capazes de compartilhar suas experiências no desenvolvimento dessa atividade que foi elaborada de maneira diferente de outras que eles estavam acostumados. Destacamos a seguir, os comentários de alguns alunos sobre a atividade realizada:

Aluno 01: “Eu gostei bastante da atividade, pois aprendi novas palavras com as pesquisas que fiz na internet. A gente aprende muito através das pesquisas e as pessoas participam mais do que dentro da sala de aula.”

Aluno 02: *“A atividade de pesquisa na internet fez com que eu tivesse vontade de ler a história inteira. Eu fiquei curioso para saber se a menina ia conseguir o livro.”*

Aluno 03: *“Eu achei muito legal a atividade. Dá para complementar o que aprendemos dentro da sala de aula, pois a internet pode ajudar a desenvolver nossas habilidades.”*

Aluno 04: *“Achei legal usar o WhatsApp para fazer uma atividade da escola. Podemos compartilhar as ideias e aprender mais com os outros colegas.”*

Aluno 05: *“Eu acho o grupo bastante informativo. Tem coisas novas e a tecnologia ajuda todo mundo aprender junto.”*

Aluno 06: *“Independente de participar de um grupo, a tecnologia pode ajudar muito no ensino, pois é uma fonte de pesquisas e respostas.”*

Aluno 07: *“As redes sociais possibilitam a troca de ideias em tempo real.”*

Pudemos perceber que, ao introduzir o gênero textual biografia para os alunos da maneira como foi apresentado, isto é, utilizando um recurso tecnológico disponível em sala de aula, despertamos o interesse dos alunos acerca da autora e obra escolhidas, Clarice Lispector e *Felicidade Clandestina*, respectivamente.

É nossa intenção que, ao propor a interação através de um dispositivo digital, os estudantes consigam embrenhar pelos caminhos da leitura do conto proposto e de outros que o professor julgar oportunos.

A proposta de trabalhar com a tecnologicidade atividade, especificamente a internet, e possibilitar que os alunos utilizassem os seus aparelhos celulares como dispositivo que viabilizaria o desenvolvimento e conclusão da tarefa tenta driblar os entraves que, muitas vezes, são enfrentados pelos professores quanto ao uso do equipamento em sala de aula, uma vez que, em algumas escolas é terminantemente proibido o seu uso.

Com relação às práticas de letramento literário, percebemos que o interesse dos alunos em ler outros textos de Clarice aumentou, pois a simples pesquisa na internet orientada pelo professor, a realização da leitura completa do texto literário em sala de aula e o momento em que os próprios alunos puderam compartilhar com os outros colegas as suposições que fizeram sobre as personagens durante a leitura integral da obra, os motivaram.

Desse modo, acreditamos que a ideia da experiência literária destacada por Cosson realmente pode ser eficaz: “a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência” (COSSON, 2014, p. 17). As palavras do autor apenas corroboram o objetivo da aplicação e desenvolvimento da atividade utilizando como um dos recursos pedagógicos a tecnologia digital.

Concluimos que essa atividade da maneira como foi elaborada, desenvolvida e orientada pelo professor contribuiu para com a experiência da troca de ideias entre os alunos e promoveu o encantamento pelo texto literário.

4.3 ATIVIDADE 03: HIPERTEXTO EM PAUTA: PROFESSOR, POSSO USAR O DICIONÁRIO?

Para o planejamento e desenvolvimento das aulas em que foram trabalhadas atividades com o texto escrito envolvendo uma ferramenta do programa de produção e edição de textos *Microsoft Word*, *ohiperlink*, encontramos embasamento teórico nos pressupostos de Gomes (2011) e Gualberto (2012).

Segundo os estudos do primeiro autor,

Os *links* são elementos constitutivos do hipertexto. Sem eles, o hipertexto é apenas texto. Há diferentes tipos de *links* que, conforme o local onde são postos e as ligações que promovem, modificam, ampliam, induzem ou restringem sentidos. (GOMES, 2011, p. 25).

A ideia de hipertexto apresentada por Gomes (2011) é o próprio texto na tela do computador interligado a outros textos - verbais ou não verbais - por meio de *links*, ou seja, o suporte de leitura migra do papel e dos livros, revistas e jornais impressos para as telas dos computadores ou outros dispositivos eletrônicos conectados ou não com a rede de internet.

Nesse sentido, a função do *link* ou do *hiperlink* é justamente conectar outros textos e informações àquele primeiro, originário e essa conexão, tal como foi explicitada, só é possível no ambiente digital.

Já a segunda autora postula que “os *hiperlinks* funcionam, portanto, como portas de entrada para outros espaços, visto que remetem o leitor a outros textos virtuais que vão incrementar a leitura” (GUALBERTO, 2012, p. 41). Dessa maneira, as possibilidades de construção de sentidos e incremento das informações oferecidas ao longo do texto são viabilizadas por meio dos *hiperlinks* presentes no hipertexto.

Nesse sentido, a primeira atividade proposta aos alunos envolvendo a utilização dos *hiperlinks* foi planejada com o intuito de apresentar a ferramenta aos estudantes para que eles se familiarizassem com o seu uso e sua funcionalidade. Por isso, foi desenvolvida uma tarefa bastante simples de leitura de um texto literário de Ana Maria Machado, *Tratantes*, na tela do computador no laboratório de informática da escola. Cada *link* presente no texto trazia referência ao significado da palavra ou expressão destacada. Nosso foco era, em princípio, a ampliação do léxico dos alunos participantes da pesquisa além de colocá-los em contato com

mais um texto literário. Cabe-nos salientar que todos os textos e recursos utilizados nesta atividade constam na seção dos anexos desta dissertação.

Para que essa atividade pudesse ser realizada, o professor, previamente, selecionou o texto e destacou algumas palavras e expressões que julgava não serem conhecidas dos alunos e, por meio da ferramenta *Hiperlink* do editor de textos *Microsoft Word*, fez a ligação de cada uma delas com os endereços eletrônicos de dicionários de Língua Portuguesa *online*.

A atividade foi ao encontro da necessidade que os alunos têm de consulta ao dicionário em todas as aulas em que as práticas de leitura são realizadas, especialmente quando o texto é mais longo ou seu vocabulário mais complexo.

O fato de apresentar aos alunos o texto de Ana Maria Machado e realizar com eles a atividade utilizando o laboratório de informática da escola e os computadores conectados à rede de internet despertou-lhes o interesse já que alguns deles raramente participavam das práticas de leitura em sala e de pesquisas extraclasse.

Em outro momento, para que o texto literário não se tornasse apenas um pretexto para ensinar recursos linguísticos, mas, sobretudo, para a formação do sujeito leitor (ZILBERMAN, 2008), o professor trabalhou em sala de aula os aspectos literários do texto ora selecionado como, por exemplo, a linguagem, a estrutura do texto, os significados múltiplos adotados por determinadas palavras e expressões etc. Deu-se especial atenção à biografia da autora, Ana Maria Machado, pois, logo no início, seu nome foi vinculado, por meio de um *hiperlink*, a uma página da internet em que constavam sua história, suas obras, seus principais textos, etc.

A seguir, foi proposto aos alunos que eles produzissem seus hipertextos a partir do modelo apresentado anteriormente. Essa atividade desenvolveu-se no laboratório de informática da escola e os alunos tiveram a oportunidade de entrar em contato, mais uma vez, com o texto em um suporte digital.

Para essa tarefa, o professor escolheu o gênero biografia para que os alunos pudessem trabalhar com o hipertexto e apresentou também alguns nomes de autores e autoras brasileiros como, por exemplo, Machado de Assis, Pedro Bandeira, Luis Fernando Veríssimo, Clarice Lispector, Lygia Bojunga Nunes, Cora Coralina, dentre outros. Alguns alunos contribuíram com outros nomes de autores, o que foi bastante oportuno para enriquecer o repertório de autores conhecidos por eles e quem sabe despertá-los para o imaginário, isto é, o texto literário.

Com relação à aproximação, encantamento e fruição do texto literário por parte do aluno, Regina Zilberman (2008) enfatiza que:

O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo. (ZILBERMAN, 2008, p. 17)

Dentro desse contexto, a atividade foi desenvolvida em duplas e consistia em realizar uma pesquisa na internet sobre a vida de algum dos autores elencados e, através dos *hiperlinks*, construir as ligações com as outras informações existentes na *web* sobre os autores. Além disso, era necessário que eles também escrevessem um pequeno resumo de algum texto, conto ou crônica que aparecesse como obra do autor pesquisado.

A intenção era que ao citar o nome do texto lido, houvesse um *link* que direcionasse a leitura do hipertexto para aquele pequeno resumo produzido pelos próprios alunos depois de realizadas as correções e reescritas necessárias.

No momento da produção do hipertexto, cada dupla escolheu o autor que seria pesquisado e escreveu sua biografia em um documento de produção e edição de textos do *Word*. Depois disso, o professor ensinou aos alunos como inserir um *hiperlink* em seus textos escritos fazendo a ligação com outros endereços eletrônicos para que a pesquisa evoluísse e a leitura dos textos literários acontecesse. Esse passo da tarefa foi bastante simples, então o professor concentrou-se em motivar a turma para a leitura de alguns textos que eram “descobertos” durante a navegação.

Após esse momento, o professor propôs que cada dupla de alunos socializasse a pesquisa realizada e a produção do hipertexto que fizeram com os outros colegas da sala através de uma mensagem eletrônica, introduzindo, assim, o gênero textual *e-mail*.

Entendemos que a motivação correta para desempenhar qualquer tarefa proposta é fundamental para o efetivo atendimento das expectativas de ensino estabelecidas pelo professor, conforme vimos nos estudos já realizados por Cosson (2014).

Transcrevemos abaixo as impressões e depoimentos de alguns alunos ao término da atividade de leitura de biografias, do texto literário e produção do hipertexto e com os *hiperlinks*:

Aluno 01: “Essa atividade fez com que eu conhecesse vários autores de livros legais. Os links ajudam a gente a ter mais informações dos textos que queremos ler”.

Aluno 02: “Gosto muito das atividades que o professor passa no laboratório de informática da escola. A gente sai da sala de aula e aprende com o colega como mexer no computador e a fazer pesquisas”.

Aluno 03: *“A tecnologia é muito interessante e parece que quando o professor deixa a gente trabalhar com ela nas tarefas da escola tudo fica mais interessante. Aprendi muito sobre escritores do Brasil e tive vontade de ler outros contos da Ana Maria Machado”.*

Aluno 04: *“No começo tive um pouco de dificuldade de fazer a atividade, mas o meu colega me ajudou e o professor também disse que era bastante fácil. O mais legal da lição foi quando a gente falou dos autores que pesquisamos e eu pude conhecer um pouco da vida deles”.*

Aluno 05: *“Eu gosto muito quando o professor ensina a matéria de português usando a tecnologia porque como eu sei mexer bastante no computador, tenho facilidade. As aulas são mais interessantes e todo mundo fica prestando atenção no professor”.*

Aluno 06: *“O professor tem muita paciência com a classe quando estamos na sala de informática. Ele explica várias vezes se a gente não entendeu e as atividades são interessantes e a classe inteira faz a lição”.*

Aluno 07: *“Essa lição do hiperlink é muito legal. Eu não sabia que dava para fazer isso no computador. Eu consegui fazer a pesquisa até o fim e eu também gostei muito de saber sobre a vida do Monteiro Lobato e das histórias que ele escreveu para as crianças. Eu quero repetir essa atividade aqui na sala de informática”.*

Em conclusão, percebemos que as atividades de leitura do texto literário e produção textual no ambiente digital com foco na ferramenta *Hiperlink*, do editor de textos *Microsoft Word*, proporcionaram aos alunos envolvidos maior contato com escritores e obras literárias e possibilidades de desenvolvimento das práticas de letramento literário.

Destaca-se, sobretudo, a cooperação e a interação envolvidas em todo o processo de elaboração e cumprimento da atividade no ambiente do laboratório de informática da escola.

Ademais, percebeu-se o empenho dos estudantes no momento em que foi proposta a escrita do resumo do texto pesquisado por eles e também o compartilhamento do resultado das pesquisas.

Segundo os depoimentos coletados dos alunos ao terminar a aula, na realidade em que estão inseridos, os recursos tecnológicos disponíveis no ambiente escolar apresentam-se como ferramentas em potencial para alavancar o processo de ensino e aprendizagem, bem como inserir a comunidade escolar em um ambiente em que as práticas de letramento digital sejam privilegiadas.

Trata-se de uma realidade possível de ser vivenciada não apenas pelos professores de Língua Portuguesa, mas estende-se a todos os outros docentes de outras disciplinas que estiverem dispostos a repensar sua prática pedagógica no que tange ao uso sistemático das tecnologias digitais em sala de aula.

4.4 ATIVIDADE 04: PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO E COMPARTILHAMENTO DE VÍDEOS

A quarta atividade trabalhada com os alunos foi simples e com duração de duas aulas de cinquenta minutos cada, no entanto, ela oportunizou que os alunos trabalhassem em grupos e desenvolvessem as habilidades de pesquisa na *web*, leitura e compreensão do hipertexto, síntese e produção de textos orais por meio de uma ferramenta audiovisual. Para tal, os computadores conectados à internet do laboratório de informática e os aparelhos de telefone celular dos alunos foram utilizados para a realização da tarefa.

Também com enfoque literário, a atividade tinha por objetivo inicial colocar os alunos mais uma vez em contato com escritores literários brasileiros e estrangeiros e suas obras. Por isso, e também em razão do tempo hábil para desenvolvimento da atividade, optou-se por privilegiar obras menos extensas como, por exemplo, os contos e os poemas, gêneros utilizados para as pesquisas.

Nossa constante insistência em manter os alunos em contato com o texto literário se dá em virtude das considerações feitas por Cosson (2014) ao postular sobre os efeitos de ir além da simples leitura, mas de se trabalhar o texto literário em sala de aula com profundidade. Segundo o autor,

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2014, p. 30)

Considerando as práticas de letramento literário atreladas às de letramento digital, a tarefa foi desenvolvida no laboratório de informática da escola, pois os alunos necessitariam da internet para realizar as pesquisas. Então, o professor dividiu a turma aleatoriamente em grupos de três e quatro integrantes e, ao apresentar a atividade e fazer a motivação, explicou que se tratava de uma pesquisa sobre os escritores literários brasileiros ou estrangeiros e suas obras escritas para o público infantil e infanto-juvenil.

No primeiro momento da atividade, o professor orientou que a pesquisa poderia ser realizada em qualquer *site* de buscas, mas sugeriu o *Google* por ser o mais conhecido pelos alunos e que as dúvidas relacionadas ao léxico poderiam ser sanadas através de pesquisas nos diversos dicionários *online indicados* pelo docente. Os alunos da sala foram divididos em

cinco grupos com três participantes e um grupo com quatro integrantes, totalizando dezanove alunos.

A partir daí, os alunos começaram a pesquisar sobre os escritores, suas obras, no caso contos e poemas, e a fazer anotações sobre alguns dados biográficos. Durante a pesquisa, vários nomes de autores foram levantados como, por exemplo, Carlos Drummond Andrade, Machado de Assis, Edgar Allan Poe, Ana Maria Machado, Cecília Meireles, Ganymédes José, Ruth Rocha, Tatiana Belinky, Stanislaw Ponte Preta, Hans Christian Andersen, dentre outros.

Depois de algum tempo, os textos escolhidos por cada equipe foram: grupo 1 – Cecília Meireles e o poema *A bailarina*; grupo 2 – Ruth Rocha e o conto *A primavera da lagarta*; grupo 3 – Stanislaw Ponte Preta e o conto *Dois amigos e um chato*; grupo 4 – Carlos Drummond Andrade e o poema *Para sempre*; grupo 5 – Clarice Lispector e o conto *O mistério do coelho pensante* e, finalmente, grupo 6 – Hans Christian Andersen e o conto *A menina dos fósforos*.

Chamou-nos a atenção o fato de os discentes estarem familiarizados com o hipertexto, com os *hiperlinkse* como a leitura de algumas obras dos respectivos autores avançava. Durante esse processo, que durou uma aula de cinquenta minutos, o professor conseguiu auxiliar os alunos nas dificuldades que foram surgindo, desde a compreensão vocabular até o entendimento de alguns textos. Assim, a primeira etapa foi concluída e cada grupo já tinha anotado o nome de um autor, alguns dados biográficos e um texto desse respectivo escritor.

É oportuno salientar que os textos apresentados pelos alunos já haviam sido previamente lidos pelo professor e que a linguagem contida nos textos era adequada à faixa etária dos alunos. Outro ponto oportuno de se evidenciar é o fato de que todos os textos foram, em outro momento, lidos em sala de aula e os aspectos literários trabalhados de maneira a promover a fruição da obra literária, pois, de acordo com Cosson (2014), “não é possível aceitar a simples atividade de leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária. Na verdade, apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário”. (COSSON, 2014, p. 26)

Na aula seguinte, os alunos foram novamente para a sala de informática da escola para continuar e terminar a atividade proposta. Nesse momento, o professor orientou que a segunda etapa da atividade consistiria na gravação de um pequeno vídeo, aproximadamente um minuto e trinta segundos, em que o grupo explicaria quem era o autor pesquisado por eles, bem como alguns dados biográficos, depois fariam o título da obra que escolheram e a qual gênero pertencia. Em seguida, fariam um resumo do texto lido explicando o que mais lhes chamara a atenção e terminariam o vídeo fazendo um convite aos outros colegas para lerem o mesmo

texto que eles. Desse modo, todos os alunos da sala teriam a oportunidade de ouvir sobre outros textos, podendo, assim, se interessar pela leitura.

As ideias para o desenvolvimento dos vídeos foram criadas pelos alunos, de modo que cada grupo ficou livre para escolher o melhor lugar dentro da escola para confecção do vídeo. A gravação foi feita utilizando o aparelho de celular de um integrante de cada grupo e, por meio da conexão com a internet, puderam ser disponibilizados no grupo da sala criado no *WhatsApp* em outra oportunidade - e para outra atividade - assim, todos puderam ter acesso às postagens.

Como existia um tempo previamente delimitado de um minuto e trinta segundos para cada filme, as equipes tiveram que sintetizar o conteúdo a ser apresentado e também organizar as falas de cada um para que todos os integrantes pudessem participar da exposição oral, objetivo final de toda a atividade.

As práticas docentes aqui adotadas tentaram considerar os ensinamentos de Paulo Freire (1996) no sentido de que o professor deve ser aquele que, necessariamente, proporciona aos seus alunos as oportunidades de aprendizagem no sentido de promover a autonomia do educando, e não simplesmente transmitir e reproduzir aquilo que sabe. Nas palavras do autor, “saber que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. (FREIRE, 1996, p. 47)

Nesse sentido, para elucidar o resultado alcançado nessa atividade envolvendo as práticas de letramento literário atreladas às de letramento digital, descrevemos abaixo algumas considerações feitas pelos grupos de alunos após o término da atividade:

Grupo 1: *“A atividade foi bem interessante. A parte que nosso grupo mais gostou foi quando o professor pediu para a gente fazer a pesquisa no computador da escola. Aprendemos várias coisas sobre os escritores brasileiros”.*

Grupo 2: *“No começo nós achamos que a atividade ia ser bem difícil, mas não foi. Foi muito legal quando pudemos compartilhar os vídeos que nós fizemos com os outros colegas”.*

Grupo 3: *“Nós não sabíamos que existiam tantos escritores. Gostamos muito de aprender um pouco sobre a vida deles. Essa atividade de pesquisa na internet é bem legal porque você pode ver várias coisas ao mesmo tempo”.*

Grupo 4: *“No começo, nosso grupo não estava gostando da atividade, mas depois que o professor disse que a gente podia usar o nosso celular para gravar os vídeos, aí o grupo animou. Nós gostamos de usar a tecnologia para fazer a lição na escola. Outros professores poderiam fazer a mesma coisa”.*

Grupo 5: *“Para o nosso grupo a parte mais difícil foi fazer o resumo do texto que a gente leu. O tempo do vídeo era muito curto, mas foi bem legal participar dessa atividade”.*

Grupo 6: *“O nosso grupo gostou muito de fazer a pesquisa juntos, porque aí um ajudava o outro a anotar. Eu acho que a gente aprende mais quando sentamos juntos do que quando cada um fica no seu lugar. Toda aula poderia ser em grupo ou em duplas”.*

Em conclusão, percebemos que a atividade, embora simples e com demanda de tempo relativamente curta, cumpriu os objetivos propostos, pois os alunos se empenharam em todos os momentos, desde a formação das duplas até a publicação dos vídeos no ambiente virtual. Ademais, todo o desenvolvimento da atividade privilegiou os momentos em que os alunos foram protagonistas de suas próprias experiências de aprendizado. Coube ao professor orientar o processo de realização da tarefa, mas os discentes desempenharam um papel fundamental para o êxito da atividade.

4.5 ATIVIDADE 05: VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA – OS DIVERSOS MODOS DE FALARE ESCREVER O PORTUGUÊS

A quinta atividade realizada com os alunos teve como objetivo principal a apresentação e o reconhecimento do fenômeno das variações linguísticas e como as situações de oralidade e escrita são encaradas nas escolas públicas do Brasil. Fundamentamos nossa prática nos estudos de Perini (2010), Görski e Coelho (2009) e fragmentos do texto dos PCN (1998) no tocante ao ensino de Língua Portuguesa sob uma perspectiva linguística nas escolas públicas brasileiras.

Os PCNs preconizam que:

A Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais⁴. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: É muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. (...) Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois seria descabido “treinar” o uso mais formal da fala. A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (BRASIL, 1998, p. 26-27)

⁴ Variedades dialetais ou dialetos são compreendidos como os diferentes falares regionais presentes numa dada sociedade, num dado momento histórico.

Diante desse contexto, a ideia de um ensino da Língua Portuguesa embasada apenas na gramática normativa tradicional não levaria em consideração as constatações e orientações dos documentos oficiais, transcritos acima. O fato recorrente é que, mesmo os falantes da Língua Portuguesa, em sua maioria, consideram que o bem falar e escrever estão intimamente ligados ao fato de conhecer e saber empregar as regras preconizadas pela gramática normativa. Segundo Perini, “é isso que justifica a presença dos estudos gramaticais na escola”. (PERINI, 2010, p. 18)

As variações linguísticas se realizam de várias formas e, de acordo com os estudos de Görski e Coelho (2009, p. 76-78), há a variação geográfica, também conhecida como regional ou diatópica que se refere aos diversos falares de uma mesma língua em lugares diferentes, podendo ser desde lugares mais distantes a lugares mais próximos entre si, dentro de um país.

Outra classificação de variação é a social ou diastrática. Ela diz respeito aos grupos sociais, envolvendo, por exemplo, sexo, idade, classe social, profissão, grau de escolaridade, dentre outros. Cada um desses grupos faz uso de uma linguagem que além de ser motivada linguisticamente, também apresenta forte influência extralinguística, ou seja, a questão da identidade. Dependendo da maneira como se fala, pode-se definir a que grupo pertence o falante.

É importante ressaltar que nenhuma língua está imune a variações, assim como nenhum falante é capaz de comunicar-se sempre com a mesma variedade linguística.

Tendo em vista essa realidade, propusemos aos alunos uma atividade de reconhecimento das variações linguísticas em textos orais e escritos e, de certo modo, uma breve análise sobre esse fenômeno. Como nas atividades descritas anteriormente, o passo a passo do desenvolvimento dessa quinta atividade também foi realizado considerando as práticas de letramento digital e uso de recursos tecnológicos disponíveis na escola e, novamente, todos os textos e recursos utilizados nesta atividade constam na seção dos anexos desta pesquisa.

No primeiro momento da aula, o professor fez um levantamento do conhecimento prévio dos alunos acerca do tema. Alguns deles disseram já ter percebido que há uma diferença na fala dos brasileiros em determinadas regiões do país como, por exemplo, os habitantes do nordeste e os do sul. A percepção dos alunos fazia referência ao léxico e ao sotaque dos falantes.

Depois desse momento de conversa com os alunos sobre os comentários que alguns fizeram, o professor explicou com maiores detalhes sobre o fenômeno variação linguística.

Para elucidação e contextualização da aula, o professor apresentou alguns textos impressos de gêneros variados, audição de algumas canções e também a reprodução de um vídeo para que os alunos pudessem visualizar e entender o tema da aula com maior clareza. É importante salientar que todos os textos utilizados nessa sequência de atividades, bem como os links para os vídeos das canções e também do vídeo sobre a oralidade nos diversos lugares do Brasil, se encontram detalhados na seção dos anexos desta pesquisa.

Depois de todos esses procedimentos, que tiveram duração de aproximadamente três aulas, o encerramento da atividade privilegiou a produção textual de uma narrativa com inserção de diálogos abordando a questão da variação linguística dos personagens da narrativa.

De início, foram apresentados aos alunos os poemas de Oswald de Andrade, *Pronominais* e *Vícios na fala*, para que os alunos identificassem nos textos literários a variação utilizada. O professor aproveitou para ensinar aos alunos que, dependendo da intenção, o autor pode se valer de recursos da língua para se expressar, como o que aconteceu nos poemas citados.

Como o ensino de Língua Portuguesa nas escolas está ainda muito arraigado nas práticas e reproduções de regras preconizadas pela gramática normativa, alguns alunos acharam estranho e questionaram se os textos não estavam escritos de maneira errada, fato que reafirmou a ocorrência de tais práticas nas salas de aula do país.

Após esse momento rico de discussão e levantamento do conhecimento dos alunos, o professor apresentou aos alunos duas canções que também abordavam o tema, quais sejam: *Saudosa maloca* e *Samba do Arnesto*, ambas de Adoniram Barbosa.

Nesse momento, todos os alunos da classe já tinham em mãos as cópias das letras para poderem acompanhara reprodução das canções. Ao reproduzir as canções por meio de vídeos disponíveis na internet, os alunos puderam, mais uma vez, identificar a variação linguística presente nas letras das músicas e solidificar as informações dadas pelo professor. Discutiu-se o fato de que existem várias maneiras de manifestação da língua materna e que, dependendo do contexto e da intenção do autor, a comunicação não fica prejudicada pela utilização de uma variação menos privilegiada.

Após essa discussão, foram entregues aos alunos duas tirinhas do personagem de Maurício de Souza, *Chico Bento*, para ampliar o campo de análise dos alunos quanto ao fenômeno da variação linguística. Notamos que todos os alunos já conheciam o personagem das revistas em quadrinhos e atribuíam a sua forma de falar ao fato de ele morar na zona rural. No entanto, seu modo de falar não prejudicava o entendimento do que ele queria dizer. Diante

desse fato, o professor aproveitou mais uma oportunidade de reforçar a questão da existência de uma variação linguística utilizada por pessoas da zona rural.

Para finalizar a atividade, o professor exibiu dois vídeos disponíveis na internet. O primeiro, intitulado *Preconceito linguístico no Brasil*, disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Vnqe7P95v4M>>, e o segundo, *Línguas do Brasil*, disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=XKqWOJwe6cQ>>. Com o auxílio do aparelho de *datashow*, em sala de aula, os alunos puderam refletir sobre a questão do preconceito linguístico que determinadas pessoas sofrem em decorrência da não utilização da variação privilegiada pela sociedade e, também, sobre as influências de diversos povos na formação das muitas variações orais e escritas do português falado no Brasil.

Ademais, para a sistematização de uma atividade escrita, foi proposto aos alunos que produzissem um pequeno texto narrativo, aproximadamente quinze linhas, respondendo as seguintes questões:

- Existe uma variação melhor do que a outra?
- Como deve ser o tratamento dado à variação linguística? São diversas expressões da língua falada e escrita ou deve ser taxada como modo correto e incorreto de falar ou escrever?

Após essa atividade, o professor pode ler os textos, apontar as correções que se fizeram necessárias e orientar o processo de reescrita. Depois disso, o professor releu as produções textuais e os alunos puderam compartilhar com todos os colegas de sala os seus textos. Destacamos os depoimentos de alguns alunos ao final da atividade escrita, último passo da sequência de atividades:

Aluno 01: *“Eu não sabia que existiam as variedades linguísticas. Eu achei bem interessante quando o professor mostrou os vídeos na internet e aí ficou bem mais claro para entender”*.

Aluno 02: *“Eu já conhecia o Chico Bento dos meus gibis, mas achava que ele falava errado porque ele morava na roça. Agora eu aprendi que não é errado, é só uma maneira de falar, igual as pessoas da cidade”*.

Aluno 03: *“Achei muito legal o vídeo Línguas do Brasil, porque dá pra ver o jeito que muitas pessoas falam no Brasil inteiro. A minha avó é do Nordeste e ela tem um jeito de falar que é muito diferente, mas dá pra entender certinho o que ela fala”*.

Aluno 04: *“Eu achava que tinha só uma maneira de falar o português, mas agora eu aprendi que não. Existem outros jeitos de falar e não existe um certo e outro errado. Não podemos achar que tem um jeito melhor e outro pior. O Brasil é muito grande e muita gente fala diferente, mas todos nós falamos a mesma língua”*.

Entendemos que a atividade foi produtiva no sentido de fazer com que os discentes percebessem e identificassem o fenômeno da variação linguística presente nos diversos contextos de comunicação e nos mais variados grupos sociais.

É importante salientar que as discussões abarcaram circunstâncias inerentes à variação linguística como, por exemplo, posição social, níveis de escolaridade, ocupações de lugares geográficos, bagagem cultural, idade, sexo, dentre outros.

Finalmente, considerando o trabalho com o texto literário ser mais desafiador por conta do encantamento que ele pode causar no leitor e o fato de a tecnologia digital ser usada como ferramenta para despertar esse encantamento e transformá-lo em fruição, quatro, das cinco atividades propostas e desenvolvidas, foram de natureza literária, pois acreditamos no caráter humanizador da literatura e em seu papel de formação de um cidadão mais crítico e engajado nos processos de transformação das relações cotidianas da sociedade na qual está inserido (ZILBERMAN, 2009), pois, de acordo com as palavras da autora,

A literatura provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior, mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no texto ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê. (ZILBERMAN, 2009, p. 17)

Desse modo, o texto literário é capaz de produzir em seu leitor a capacidade de estabelecer as relações, opostas ou não, entre o que está sendo lido e a realidade na qual está inserido, podendo, assim, se posicionar de maneira crítica, observadora e questionadora dos fatos que o rodeiam.

Diante desse contexto, percebemos que a utilização da tecnologia digital como ferramenta pedagógica contribuiu de maneira significativa para o desenvolvimento das cinco atividades descritas nesta dissertação. Em todas elas, foram utilizados recursos tecnológicos ou a internet e isso mobilizou os alunos, tanto em sala de aula quanto fora dela, ao ponto de conseguir a participação ativa deles nas atividades propostas, como é possível constatar nos depoimentos coletados dos discentes ao final de cada atividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz de todas as leituras e reflexões realizadas no decorrer deste estudo sobre as práticas de letramento digital, especificamente aquele realizado em Língua Portuguesa na prática pedagógica dos docentes da referida disciplina de uma escola da rede pública em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, percebemos que a apropriação da tecnologia enquanto ferramenta de ensino e aprendizagem é uma realidade que pode ser experienciada por qualquer docente, independentemente da disciplina que leciona.

Entendemos que a tecnologia digital, através de todos os seus recursos disponíveis como, por exemplo, *softwares* específicos para fins educacionais, *sites* especializados no ensino de determinados temas, equipamentos eletrônicos de última geração etc. não substituiu o ensino tradicional e suas práticas; contudo, não há como negar que tais instrumentos constituem excelente ferramenta para auxiliar o trabalho docente no que se refere à exposição e elucidação de qualquer atividade realizada dentro ou fora da sala de aula.

Quando o professor compreende a tecnologia e se dispõe a apropriar-se dela como instrumento capaz de potencializar suas práticas de ensino e também o processo de aprendizagem de seus alunos, encontra-se sentido no uso dos recursos tecnológicos disponíveis na escola ou naqueles que o próprio docente providencia para o desenvolvimento de suas aulas.

Em um mundo como o nosso, onde a cibercultura é predominante na vida dos jovens, há a necessidade de a escola propor e implementar ações que favoreçam a aproximação do aluno ao universo da educação e do saber científico enquanto instrumentos de desenvolvimento intelectual e social.

Neste sentido, a partir do momento em que o docente reconhece a tecnologia digital e os recursos tecnológicos como ferramentas educacionais, apresenta-se aí uma ação efetiva da escola no intuito de contribuir para com o desenvolvimento integral de seus alunos. Desse modo, esse reconhecimento implica no uso objetivo e sistematizado da tecnologia em favor da aprendizagem.

No tocante à realização das atividades desenvolvidas com os alunos envolvendo a inserção e a apropriação da tecnologia, percebemos o seu fascínio nos discentes e o aumento da colaboratividade entre eles, pois todas as oficinas realizadas demonstraram que não houve nenhuma em que os aprendizes não tivessem cooperado, participado ou demonstrado total desinteresse, o que reforça nossa ideia de que as práticas de letramento digital podem, de fato, contribuir para o desenvolvimento do aprendizado dos alunos.

Ademais, os momentos em que estes trabalharam em duplas ou equipes demonstraram que o conhecimento deixou de ter como única e exclusiva fonte o professor, pois verificou-se que a interação aluno/aluno contribuiu significativamente para o aprendizado não apenas do manejo dos equipamentos, como também para o desenvolvimento e fortalecimento das relações interpessoais.

Finalmente, todas as atividades desenvolvidas nas chamadas oficinas de letramento digital, descritas nesta pesquisa, configuram-se em sugestões de possíveis ações de inserção da tecnologia digital nos modos de preparo e apresentação das aulas, especificamente nas de Língua Portuguesa; no entanto, professores de outras disciplinas podem fazer uso dos moldes dessas oficinas e adequá-las ao seu conteúdo e realidade.

Um dos grandes desafios enfrentados pelo professor que deseja incrementar sua prática docente com a utilização dos meios digitais é justamente ter tais meios à sua disposição. É importante frisar que os recursos tecnológicos utilizados no desenvolvimento de todas as atividades trabalhadas com os alunos participantes da pesquisa estão disponíveis na escola sede do desenvolvimento deste projeto.

Dessa forma, reiteramos que a utilização da tecnologia em sala de aula não é, de fato, a grande solução para os problemas pelos quais atravessa a educação brasileira, tampouco uma substituta para os métodos tradicionais de ensino, todavia apresenta-se com o *status* de uma ferramenta pedagógica que pode auxiliar o professor na árdua missão de ensinar.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, J. C.; CARVALHO LIMA, S.; DIEB, M. (Orgs.) **Línguas na web: links entre ensino e aprendizagem**. Ijuí/RS: Editora Unijuí, 2010.
- BANDEIRA, Pedro. **A droga da obediência**. 4.ed. São Paulo: Moderna, 2009.
- BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola, 2015.
- BARTON, D; HAMILTON, M; IVANIC, R. (Orgs). **Situated literacies: reading and writing in context**. Londres e Nova York: Routledge, 2000.
- BELLONI, M. L. Mídia-Educação: Contextos, histórias e interrogações. In: FANTIN, M.; RIVOTRELA, P. C. (Orgs.) **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 31-56.
- BRAGA, D. B. **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Legislação, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2015.
- BUZATO, M. E. K. **Letramento e inclusão na era da linguagem digital**. Campinas: IEL/Unicamp, mar. 2006.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**, 5.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.
- CEPAL; UNESCO. **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.
- CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo – Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora Unesp, 1998.
- COSCARELLI, C. V. (Org.) **Hipertextos na teoria e na prática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- COSCARELLI, C.V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- CRESCITELLI, M. F. C. de; MANGILLI, P. “Letramento digital: a leitura hipertextual”. In BASTOS, N. B. (Org.) **Língua portuguesa e lusofonia**. São Paulo: EDUC, 2014. p. 359-372.

DOBSON, T.; WILLINSKY, J. Digital Literacy. In: OSLOM, D. R.; TORRANCE, O. (Eds.) **Cambridge Handbook of Literacy**. Cambridge/UK: Cambridge University Press, 2009. p. 286-303.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

FANTIN, M.; RIVOTRELA, P. C. (Orgs.) **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

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

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v.26, n. 03, p. 335-352, dez. 2010.

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

GERALDI, J. W. Leitura e mediação. In: BARBOSA, J. B.; BARBOSA, M.V. (Orgs.) **Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.p. 25-48.

_____. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOMES, L. F. **Hipertexto no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

GÖRSKI, E. M.; COELHO, I. L. **Variação linguística e ensino de gramática**. Work. pap. linguíst., 10 (1): 73-91, Florianópolis, jan. jun., 2009.

GROSSI, M. G. R.; COSTA, J. W.; SANTOS, A. J. A exclusão digital: o reflexo da desigualdade social no Brasil. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 2, p. 68-85, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/2480/2225>. Acesso em 23 set. 2015.

GUALBERTO, I. M. T. Os hiperlinks e o desafio das conexões em hipertexto enciclopédico digital. In: COSCARELLI, C. V. (Org.) **Hipertextos na teoria e na prática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 37-66.

GINSBURG, J. O ensino de literatura como fantasmagoria. In: **Revista da Ampoll**. Vol. 01, n. 33, 2012.

HOLLANDA, F. **Chapeuzinho amarelo**, 27 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

JAUSS, R. et al. **A literatura e o leitor: textos da estética da recepção**. Tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.p. 15-59.

_____. **Preciso “ensinar” letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Cefiel/IEL/Unicamp, 2005-2010.p. 5-57.

LENARTOVICZ, T. **Letramento digital e participação de professores em uma oficina de novas tecnologias aliada ao ensino de Língua Inglesa**. 2013. 137f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Paraná, Maringá, 2013. Disponível em <http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/tlenartovicz.PDF>. Acesso em 22 fev.2016

LEVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999

LIMA, A. B. **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004.

LISPECTOR, C. Felicidade Clandestina. In **Felicidade Clandestina**: contos. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LORENZI, G. C. C.; PÁDUA, T. W. Blog nos anos iniciais do Fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.p. 35-54.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MOLLICA, M. C.; PATUSCO, C.; BATISTA, H.R. (Orgs.) **Sujeitos em ambientes virtuais**. São Paulo: Parábola, 2015.

NERI, M. C. (coord.). **Mapa da exclusão digital**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, 2003. Disponível em <http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/bf_bancos/e0002091.pdf>. Acesso em 30 ago. 2015.

PEREIRA, J. T. Educação e sociedade da informação. In COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.) **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.p. 13-24.

PERINI, M. A. **Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2010.

RIBEIRO, O. J. Educação e novas tecnologias: um olhar para além da prática. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.) **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011. p. 85-98.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

RÜDIGER, F. **As teorias da Cibercultura: perspectivas, questões e autores**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**: Campinas, v.23, n.81, p.143-160, dez. 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>. Acesso em 28 mai. 2015.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 25, Abr. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em 22 mai. 2015.

SPAGNOLO, C; MANTOVANI, A. M. Aprendizagem colaborativa na educação escolar: novas perspectivas para o processo de ensinar e aprender. **Colabor@ - Revista digital da CVA – Ricesu**, ISSN 1519-8528, v. 8, dez. 2013.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. In: **Current Issues in Comparative Education**, Teachers College, Columbia University. v. 5(2), 2003. p. 77–91.

_____. Os novos estudos sobre o letramento histórico e perspectivas. In: MARINHO, M; CARVALHO, G. T. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33–53.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

UNESCO; Brasil. "Computador na escola – a dura realidade nas escolas", **Revista TICs nas Escolas**, vol. 3, n. 1, 2008.

VALENTE, J. A. "O uso inteligente do computador na Educação". **Pátio Revista Pedagógica**: Artes Médicas Sul, ano 1, nº1, p.19-21, 1997.

XAVIER, A.C. Letramento digital: impacto das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. **Calidoscópico**, Vol. 9, n. 1, p. 3-14, jan/abr 2011.

ZILBERMAN, R. Que literatura para a escola? Que escola a para a literatura? In: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**- v.5-n.1, 2009.

_____. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, n. 14, dez. 2008. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>>. Acesso em 08 ago. 2016.

APÊNDICE A –MODELOS DE SOLICITAÇÕES: AUTORIZAÇÃO PARA MENORES

MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-
TCLE PARA PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E/OU ADOLESCENTES
COMO PARTICIPANTES DE PESQUISA

Título do projeto: LETRAMENTO DIGITAL NA PRÁXIS DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

TERMO DE ESCLARECIMENTO

A(O) *criança (ou adolescente)* sob sua responsabilidade está sendo convidada (o) a participar do estudo LETRAMENTO DIGITAL NA PRÁXIS DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA, por ser *devidamente matriculado no 6º ano do ensino fundamental na E.E. Prof. Agostinho Lima de Vilhena*. Os avanços na área da educação ocorrem através de estudos como este, por isso a participação *da criança (ou do adolescente)* é importante. O objetivo deste estudo é *desenvolver o processo de ensino e aprendizagem tendo como subsídio o uso das novas tecnologias da informação e comunicação dentro da sala de aula*. Caso a *criança (ou o adolescente)* participe da pesquisa, será necessário *participar de atividades que promovam o uso das tecnologias, principalmente no ambiente da sala de informática visando ampliar as práticas de letramento digital e responder a questionários sobre a utilização dos recursos tecnológicos em seu cotidiano. Essas atividades acontecerão a partir do dia 01 até o dia 20 do mês de junho de 2016*.

Não será feito nenhum procedimento que traga qualquer desconforto ou risco à vida da criança (ou do adolescente). Tentaremos ao máximo preservar a identidade *da criança (do adolescente)* e, caso seja necessário, ele ou ela serão identificados através de números. Os participantes desta pesquisa terão acesso a atividades e materiais didáticos que possibilitarão refletir sobre o uso da tecnologia como ferramenta que potencializa sua aprendizagem. Para a comunidade em geral espera-se a formação de cidadãos mais críticos e atuantes na sociedade dentro do contexto do uso das tecnologias digitais como ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento pessoal, intelectual e profissional.

Você e *a criança (ou o adolescente)* sob sua responsabilidade poderão obter todas as informações que quiserem; *a criança (ou o adolescente)* poderá ou não participar da pesquisa e o seu consentimento poderá ser retirado a qualquer momento, sem prejuízo algum. Pela participação *da criança (ou do adolescente)* no estudo, você nem *a criança (ou 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 *da criança (ou do adolescente)* não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois *ela (ou ele)* será identificada (o) por um número ou por uma letra ou outro código.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE APÓS ESCLARECIMENTO

Título do Projeto: LETRAMENTO DIGITAL NA PRÁTICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA.

Eu, _____ (nome do voluntário), li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento ao qual a criança (ou o adolescente) sob minha responsabilidade será submetida(o). A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que eu e a criança (ou o adolescente) sob minha responsabilidade somos livres para interromper a participação dela (ou dele) na pesquisa a qualquer momento, sem justificar a decisão tomada e que isso não afetará seu desenvolvimento nas aulas. Sei que o nome da criança (ou do adolescente) não será divulgado, que não teremos despesas e não receberemos dinheiro por participar do estudo. Eu concordo com a participação da criança (ou do adolescente) no estudo, desde que ele(a) também concorde. Por isso ela (ou ele) assina (caso seja possível) junto comigo este Termo de Consentimento. Após assinatura, receberei uma via (não fotocópia) deste documento.

Uberaba,...../...../.....

Assinatura responsável legal

Documento Identidade

Assinatura da criança ou adolescente
(caso ele possa assinar)

Documento Identidade (se possuir)

Assinatura do pesquisador orientador

Telefones de contato de todos os pesquisadores

Pesquisador responsável: Fani Miranda Tabak
(Telefone de contato: 9229-2257/ e-mail: fanitabak@hotmail.com)

Pesquisador assistente: Willian Fernando Ferreto
(Telefone de contato (16) 99186-1427/ e-mail: ferretowf@gmail.com)

Em caso de dúvida em relação a este documento, você poderá entrar em contato como Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (0**34) 3700-6776.

APÊNDICE B –MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARA PARTICIPANTES MAIORES DE IDADE

Título do projeto:LETRAMENTO DIGITAL NA PRÁTICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

TERMO DE ESCLARECIMENTO

Você está sendo convidado (a) a participar do estudo *LETRAMENTO DIGITAL NA PRÁTICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA*, por ser professor desta disciplina na unidade escolar. Os avanços na área da educação ocorrem através de estudos como este, por isso a sua participação é importante. O objetivo deste estudo é *desenvolver o processo de ensino e aprendizagem tendo como subsídio o uso das novas tecnologias da informação e comunicação dentro da sala de aula* e, caso você participe, será necessário *desenvolver atividades que promovam o uso das tecnologias, principalmente no ambiente da sala de informática visando ampliar as práticas de letramento digital e responder a questionários sobre a utilização dos recursos tecnológicos em suas aulas. Essas atividades acontecerão a partir do dia 01 até o dia 20 do mês de junho de 2016 Não será feito nenhum procedimento que lhe traga qualquer desconforto ou risco à sua vida.* Espera-se que os benefícios decorrentes da participação nesta pesquisa sejam a capacitação dos professores quanto ao uso das tecnologias digitais nas situações de aprendizagem abordadas pela Proposta Pedagógica do Estado de São Paulo para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e a inclusão digital dos professores e alunos envolvidos. Para a comunidade em geral, espera-se a formação de cidadãos mais críticos e atuantes na sociedade dentro do contexto do uso das tecnologias digitais como ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento pessoal, intelectual e profissional.

Você poderá obter todas as informações que quiser e poderá não participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo algum. Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro, mas terá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Seu nome não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois você será identificado por um número.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE APÓS ESCLARECIMENTO

Título do Projeto: LETRAMENTO DIGITAL NA PRÁXIS DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Eu, _____ (*nome do voluntário*), li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento a que serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por participar do estudo. Eu concordo em participar do estudo. Receberei umavia deste Termo.

Uberaba,//.....

Assinaturado voluntárioouseuresponsávellegal

DocumentodeIdentidade

Assinaturado pesquisadorresponsável Assinaturadopesquisadororientador

Telefonedeconatodospesquisadores

Pesquisador responsável: Fani Miranda Tabak
(Telefone de contato: 9229-2257/ e-mail: fanitabak@hotmail.com)

Pesquisador assistente: Willian Fernando Ferreto
(Telefone de contato (16) 99186-1427/ e-mail: ferretowf@gmail.com)

Emcasodedúvidaemrelaçãoaestedocumento, vocêpoderáentraremcontatocomoComitêdeÉtica emPesquisa–CEPdaUniversidadeFederaldoTriânguloMineiro, pelotelefone(0**34) 3700-6776.

APÊNDICE C –MODELO DE AUTORIZAÇÃO DO DIRETOR DA ESCOLA PARA
DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA NA UNIDADE ESCOLAR

AUTORIZAÇÃO

Eu, Sônia Maria de Sousa Gomes, abaixo assinado, responsável pela Escola Estadual Profº Agostinho Lima de Vilhena, autorizo a realização do estudo *Letramento digital na práxis do professor de Língua Portuguesa* a ser conduzido pelo pesquisador e professor Willian Fernando Ferreto, 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 no 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.

Franca, ____ de _____ de 20____.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE D –MODELO DE QUESTIONÁRIO: ALUNOS

1. Qual seu nome completo?

2. Possui e-mail? Qual?

3. Sexo? M () F () Idade? _____ anos

4. Ano do ensino fundamental? () 5º ano () 6º ano () 7º ano () 8º ano () 9º ano

5. Quantas pessoas moram com você?

() 1 pessoa () 2 a 4 pessoas () 5 a 7 pessoas () mais de 7

6. Caso você more com mais alguém, qual a renda familiar?

() até 3 salários () até 5 salários () até 6 salários () acima de 7 salários

7. Quais desses equipamentos eletroeletrônicos você possui em casa? Marque também a quantidade.

1. () televisão: () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

2. () aparelho de som com CD: () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

3. () DVD: () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

4. () Home theater: () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

5. () Camera digital: () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

6. () MP3 ou MP4: () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

7. () Celular (simples): () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

8. () Celular (com câmera, rádio, mp3, etc): () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

9. () Computador (PC): () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

10. () Notebook: () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

8. Você acessa a internet PRINCIPALMENTE: (2 alternativas podem ser assinaladas)

1. () em casa? 2. () na escola? 3. () em uma *lanhouse*, cyber café ou espaços públicos (bibliotecas municipais, shoppings, por exemplo)?

9. Há quanto tempo você é usuário da internet?

() há cerca de 1 ano () há cerca de 2 anos () há cerca de 3 anos () há cerca de 4 anos
() mais de 4 anos

10. Caso tenha respondido a opção 1 da pergunta nº 8, sua conexão com a Internet é:

() discada? () banda larga? () banda larga 3G?

11. Quantas vezes por semana você a usa? () até 2 vezes? () até 4 vezes? () todos os dias?

12. Quanto tempo em média você se conecta à Internet por dia?

() menos de 1 hora () até 3 horas () até 5 horas

13. Para que você usa a Internet? Mais de uma alternativa é possível.

- () Enviar e receber e-mails
- () Pesquisar algo para estudo, trabalhos da escola, lazer, redes sociais, etc.
- () Fazer downloads
- () Bater-papo via software (MSN, Skype, etc)
- () Bater-papo via salas de bate-papo
- () Ver recados no Facebook, Twiter.
- () Publicar conteúdos (textos, imagens, áudio, vídeo, animações)

14. Você considera seu conhecimento sobre tecnologia – em particular sobre computador e Internet:

- () Regular
- () Bom
- () Ótimo
- () Excelente

APÊNDICE E –MODELO DE QUESTIONÁRIO: PROFESSORES

1. Há quanto tempo você é usuário da internet?

há cerca de 3 anos há cerca de 4 anos mais de 5 anos

2. Quantas vezes por semana você a usa? até 2 vezes até 4 vezes todos os dias

3. Quanto tempo em média você se conecta à Internet por dia?

1 hora 2 horas 3 horas

4. Para que você usa a Internet? Mais de uma alternativa é possível.

Enviar e receber e-mails

Pesquisar algo para estudo, lazer, redes sociais, etc.

Fazer downloads e publicar conteúdos (textos, imagens, áudio, vídeo, animações)

Bater-papo via software (MSN, Skype, etc)

Bater-papo via salas de bate-papo

Preparar aulas e outras atividades relacionadas ao trabalho docente

5. Você considera seu nível de conhecimento sobre tecnologia – em particular sobre computador e Internet:

Iniciante

Básico

Intermediário

Avançado

6. Dos recursos tecnológicos disponíveis na escola, quais você utiliza em sala de aula?

Aparelho de Datashow

Computador

Aparelho de som/CD

Aparelho de DVD

Câmera fotográfica digital

Outros.

Quais? _____

7. Em sua opinião, qual a contribuição que o uso de recursos tecnológicos traz para aprendizagem?

8. A escola onde você trabalha incentiva o uso dos recursos tecnológicos em sala de aula?

Sim Não

9. Você acha que com o uso dos recursos tecnológicos a comunicação entre o professor e o aluno é facilitada?

Sim Não Um pouco

Por quê?

10. Você considera o uso de recursos tecnológicos importante para o ensino?

Sim Não

Porque?

11. Com relação ao laboratório de informática da escola:

a) Você costuma utilizá-lo?

Sim Não

Se a resposta for negativa, justifique-a.

b) Se a resposta para a pergunta anterior for positiva, com qual a frequência que você costuma utilizá-lo com seus alunos?

c) Você encontra alguma dificuldade para utilizar o laboratório de informática da escola ou algum outro recurso tecnológico disponível? Qual?

12. Você tem alguma crítica ou sugestão para que possam ser utilizados com mais frequência e eficiência os recursos tecnológicos existentes na escola, bem como o laboratório de informática?

ANEXO A – TRATANTES⁵(ANA MARIA MACHADO)

Não dormiu bem. Acordou muito cedo, toda suada. O ar-condicionado não estava funcionando. Fazia um barulhão e não refrescava nada. O técnico já prometera umas duas vezes que viria e não apareceu. Igualzinho ao marceneiro que garantira vir logo ver a porta do armário e acabar com aquele rangido desagradável toda vez que se abria. Jacaré veio? Nem ele. A gente confia, espera, o tempo passa, não aparece ninguém. São todos uns tratantes. Incapazes de cumprir um compromisso.

Daí a pouco ia se levantar. Já estava sem posição na cama, virando de um lado para outro. Desde antes que os passarinhos começassem a cantar. Lembrou da neta e sorriu no escuro. Recordou como uma vez a menina lhe explicara que gostava de dormir em casa da avó porque, se acordasse antes de todo mundo, tinha muito passarinho no quintal para ouvir. Aí ela tinha certeza de que em pouco tempo clareava, porque já era cedinho. Em sua própria casa, ela nunca sabia se já era cedinho ou se ia demorar muito a amanhecer e até os pássaros estavam dormindo, porque ainda era cedão.

Pois nesse dia a avó acordara cedão, antes do cedinho. E cansara de ficar na cama sem fazernada. Resolveu ler um pouco. Acendeu a lâmpada na cabeceira, pegou a Bíblia, abriu a [esmo](#), como às vezes fazia. Teve o cuidado de abrir mais para o princípio do livro. Distraía-se mais como Velho Testamento, aquelas histórias movimentadas, cheias de [peripécias](#) e traições.

Quando percebeu, já se passara um bom tempo. Chegava-lhe às narinas o chamado da refeição que Hermínia preparava na cozinha. O aroma do café fresco que se exalava do filtro de papel enquanto a bebida pingava na garrafa térmica. O perfume das laranjas recém-espremidas, que logo seriam refrescadas na geladeira. E o cheiro tentador do toucinho derretido na frigideira, à espera de que ela se levantasse e seu bom-dia desse o sinal verde para que dois ovos fossem fritos. Ovos com bacon, colesterol puro. Durante tantos anos Lídia se privara deles. Agora, deve quando deixava um bilhete para a empregada na véspera e se permitia de novo esse prazer guloso. Não era isso que ia importar a esta altura. Nada mais faria diferença, e ela sabia disso muito bem.

Levantou-se e foi lavar o rosto. Logo mergulharia na gema ensolarada o pão francês fresquinho e crocante, acabado de vir da padaria.

⁵Disponível em <<http://lelivros.me/book/baixar-livro-contos-ana-maria-machado-em-pdf-mobi-e-epub/>>. Acesso em 15 mar. 2016.

Antes de sentar-se à mesa, pôs os óculos, escolheu um CD (hoje [Mozart](#)), passou os olhos pela primeira página do jornal. O de sempre. Mas levou-o para a mesa. Gostava de ler os artigos de opinião, acompanhar um ou outro colunista. Quando Ernane era vivo, os dois conversavam sobre as notícias enquanto tomavam o café da manhã que ela havia preparado. Agora, a conversa era silenciosa, com algum jornalista que ela nem conhecia. Mas a refeição não precisava ser feita por ela. Já estava à sua espera sobre a mesa. Prontinha. Com uma bela fatia de mamão já sem sementes. Com manteiga, geléia e mel para o pão. E uma porção de comprimidos, os primeiros do dia, a lembrar aquilo tudo que não dava para esquecer.

A leitura se prolongou além da mesa. Prosseguiu na cadeira da varanda, sob o sol [ameno](#) da manhã. Os destinos do país continuavam a preocupá-la. Não tinha jeito, não conseguia se desligar dos acontecimentos que se [sucedi](#)am, por mais que tivesse razões para só olhar para o próprio umbigo. Acabava se demorando com o jornal. Depois foi dar uma volta no quintal. Sabia que era um privilégio ainda morar na mesma casa em que criara os filhos e acompanhar a planta crescer. Não abria mão de aproveitá-la. Em breve, quando se fosse, os herdeiros avenderiam e dividiriam o dinheiro. Talvez fosse essa a forma de que ela ainda continuasse a ampará-los.

Abriu a torneira, ajustou a força do jato que saía da mangueira. Reduziu a água a um leve chuveiro que apenas borrifasse as folhas. Viu que o canteiro de tagetes e calêndulas continuava a se renovar em seu amarelo dourado. Que novos vermelhos explodiam nos vasos de gerânios. Que as marias-sem-vergonha no canto sombreado junto ao muro faziam justiça ao nome, profusas e oferecidas por entre a folhagem. Conferiu os jasmims que haviam caído durante a noite; os manacás ontem roxos e hoje lilases, que amanhã estariam brancos. Constatou com alegria que em ambos os arbustos ainda havia botões, promessas de renovação no cantinho perfumado que de noite a encantava.

Na horta, os ombros das cenouras já começavam a se mostrar, saindo da terra sob as cabeleiras verdes. No mais recente canteiro de alfaces, alguns pés já estavam quase no ponto de serem colhidos, talvez ajudados pela sombra rala do arbusto de fruta-de-conde, onde duas [temporãs](#) estavam vestidas por um saquinho de pano que ela mesma preparara, em sabedoria aprendida de sua avó, para que alguma eventual praga não lhes atingisse a perfeição da forma ou a doçura do gosto.

– Dona Lídia, as crianças já chegaram – avisou Hermínia.

Interrompeu a rega e foi até a varanda, aonde os pequenos vieram encontrá-la, aos [pinotes](#) para os abraços e agradamentos matinais. Sentaram-se todos.

– Quer massagem, vó? – perguntou o neto, como sempre, sabendo que a resposta era sempre positiva.

– Vou buscar o tratante – anunciou a menina.

Num instante estava de volta, vidro de hidratante na mão. Lídia deitou-se na rede, esticou as pernas, cada um se sentou de um lado e tomou um de seus pés entre as mãos. Fechou os olhos e ficou sentindo as mãozinhas das crianças a espalhar a loção. Um levíssimo aroma de lavanda. Em toque ainda mais leve, de almas e dedos infantis. Tênue, mas capaz de transportá-la em prazer profundo, de carinho gostoso, ao mesmo tempo morno e fresco. Vida à flor da pele. Vontade de que não acabasse nunca.

– Hoje a gente pode ficar muito tempo. Não vai ter aula, é conselho de classe – informou o menino, como se adivinhasse seus pensamentos. – Dá para ficar o dia todo.

Um dia inteiro com eles. Um presente. Lembrou-se de uma revista que costumava ler no avião, no tempo em que viajava muito para acompanhar Ernane. Tinha uma seção chamada: “Um dia pleno”, com o roteiro de 24 horas intensas, aproveitando tudo ao máximo, cada vez em uma cidade.

– Que bom! – saudou a avó. – Então vamos brincar de fazer coisas boas o dia inteiro.

– Mas só quando a gente acabar de passar tratante no seu pé – disse a menina, concentrada, a lhe espalhar a loção perfumada pelo calcanhar.

Não tinha pressa mesmo. Todo o tempo do mundo ia caber naquele dia. Deixou-se ficar, entregue a cada segundo de carícias, de olhos fechados, ouvindo a conversinha dos pequenos, respondendo de vez em quando. Depois foi resolver um almoço especial, só com coisa bem simples de que criança gosta. E banana frita de sobremesa. Com sorvete.

Enquanto não chegava a hora, ficaram no jardim. Mexeram na terra, plantaram, limpam um canteiro. Examinaram minhocas e até um caracol. Depois, um bom banho. Na frente da televisão, ficaram vendo desenhos até a comida ficar pronta. Barriga cheia, deu moleza. Lídia ia deitar um pouco e sugerir que as crianças ficassem brincando por perto. Mas o pedido da neta foi mais forte:

– Conta uma história...

Ajeitaram-se todos na rede da varanda. Ela no meio. De cada lado um neto, bem aninhado. O sono foi chegando enquanto ela falava em príncipes e princesas, das histórias que, em pequena, ouvira de sua avó. Daí a pouco, as crianças risonavam tranquilas. Ela lhes acariciou os cabelos, deu um cheirinho em cada um. Acabou cochilando também.

Quando acordou, a filha estava de pé à sua frente. Já era tarde, viera buscar os meninos.

– O que vocês fizeram o dia inteiro? – perguntou ela.

“Fabricamos lembranças”, podia ser a resposta que Lídia não chegou a dar, porque o neto foi logo anunciando:

– A gente brincou de tratante.

– A vovó tratou da gente e a gente tratou dela – explicou a irmã.

As duas mulheres sorriram.

– E ainda me passaram tratante no pé, fizeram massagem e tudo – contou a mais velha.

A filha se sentou na cadeira de vime, segurou a mão da mãe, ficaram conversando um pouco. Desde menina, nunca se sentira tão próxima dela como nesses últimos dias.

– Como é que acaba, vovó? – perguntou a menina, de repente. – Eu dormi antes do fim da história.

– Então eu vou contar para você aprender e um dia contar para a sua neta. Porque esta história eu aprendi com a minha avó.

E foi encadeando as palavras, enquanto a tarde ia embora e a noite chegava, numa história que ia durar mais que ela, e um dia, quem sabe? Talvez fosse contada, em feitiço de despedida, a uma menina pequena por uma mulher mais velha que se lembraria daquele dia pleno. Enquanto tivesse memória.

ANEXO B – FELICIDADE CLANDESTINA (CLARICE LISPECTOR)

Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme; enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse, enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria.

Pouco aproveitava. E nós menos ainda: até para aniversário, em vez de pelo menos um livrinho barato, ela nos entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai. Ainda por cima era de paisagem do Recife mesmo, onde morávamos, com suas pontes mais do que vistas. Atrás escrevia com letra bordadíssima palavras como "data natalícia" e "saudade".

Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia.

Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía *As reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato.

Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria.

Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam.

No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo. Boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo me tomava toda e eu recomeçava na rua a andar pulando, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas de Recife. Dessa vez nem caí: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não caí nenhuma vez.

Mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono de livraria era tranquilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu

voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do "dia seguinte" com ela ia se repetir com meu coração batendo.

E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra.

Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados.

Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe. Ela devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. Houve uma confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa mãe boa entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler!

E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha. Ela nos espiava em silêncio: a potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas de Recife. Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: "E você fica com o livro por quanto tempo quiser." Entendem? Valia mais do que me dar o livro: "pelo tempo que eu quisesse" é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer.

Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-lo, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina

para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... Havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada.

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.

Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.

ANEXO C – PRONOMINAIS⁶ (OSWALD DE ANDRADE)

Dê-me um cigarro
Diz a gramática
Do professor e do aluno
E do mulato sabido
Mas o bom negro e o bom branco
Da Nação Brasileira
Dizem todos os dias
Deixa disso camarada
Me dá um cigarro

⁶ Disponível em <<https://pensador.uol.com.br/frase/NTU4NjA3/>>. Acesso em 15 mar. 2016.

ANEXO D – VÍCIO NA FALA⁷(OSWALD DE ANDRADE)

Para dizerem milho dizem mio

Para melhor dizem mió

Para pior pió

Para telha dizem teia

Para telhado dizem teiado

E vão fazendo telhados.

⁷ Disponível em <<https://pensador.uol.com.br/frase/NTY0OTgx/>>. Acesso em 16 mar. 2016.

ANEXO E – SAUDOSA MALOCA⁸(ADONIRAN BARBOSA)

Si o senhor não tá lembrado
Dá licença de contá
Que aqui onde agora está
Esse edifício arto
Era uma casa véia
Um palacete assombrado
Foi aqui seu moço
Que eu, Mato Grosso e o Joca
Construímos nossa maloca
Mais, um dia
Nóis nem pode se alembra
Veio os homi cas ferramentas
O dono mando derrubá
Peguemo todas nossas coisas
E fumos pro meio da rua
Apreciá a demolição
Que tristeza que nós sentia
Cada táuba que caía
Dua no coração
Mato Grosso quis gritá
Mas em cima eu falei:
Os homis tá cá razão
Nós arranja outro lugar
Só se conformemo quando o Joca falou:
"Deus dá o frio conforme o cubertô"
E hoje nós pega a páia nas grama do jardim
E prá esquecê nós cantemos assim:
Saudosa maloca, maloca querida,
Dimdim donde nós passemos os dias feliz de nossas vidas

⁸ Disponível em <<https://www.letras.mus.br/adoniran-barbosa/43969/>>. Acesso em 17 mar. 2016.

Saudosa maloca,maloca querida,

Dimdim donde nós passemos os dias feliz de nossas vidas

ANEXO F – SAMBA DO ARNESTO⁹(ADONIRAN BARBOSA)

O Arnesto nos convidou pra um samba, ele mora no Brás

Nós fumos, não encontremos ninguém

Nós voltermos com uma baita de uma reiva

Da outra vez, nós num vai mais

Nós não semos tatu!

O Arnesto nos convidou pra um samba, ele mora no Brás

Nós fumos, não encontremos ninguém

Nós voltermos com uma baita de uma reiva

Da outra vez, nós num vai mais

No outro dia encontremo com o Arnesto

Que pediu desculpas, mas nós não aceitamos

Isso não se faz, Arnesto, nós não se importa

Mas você devia ter pnhado um recado na porta

O Arnesto nos convidou pra um samba, ele mora no Brás

Nós fumos, não encontremos ninguém

Nós voltermos com uma baita de uma reiva

Da outra vez, nós num vai mais

No outro dia encontremo com o Arnesto

Que pediu desculpas, mas nós não aceitamos

Isso não se faz, Arnesto, nós não se importa

Mas você devia ter pnhado um recado na porta

Um recado assim ói: "Ói, turma, num deu pra esperá

Ah, duvido que isso num faz mar, num tem importância

Assinado em cruz porque não sei escrever"Arnesto

⁹ Disponível em <<https://www.letras.mus.br/adoniran-barbosa/43968/>>. Acesso em 18 mar. 2016.

ANEXO G – TIRINHAS DO CHICO BENTO



a)

Disponível em <https://www.google.com.br/search?q=tirinhas+do+chico+bento&biw>

b)

Disponível em <https://www.google.com.br/search?q=tirinhas+do+chico+bento&biw>

c)

Disponível em <https://www.google.com.br/search?q=tirinhas+do+chico+bento&biw>