

Obdália Ferraz  
ORGANIZADORA



# Educação, (multi)letramentos e tecnologias

tecendo redes de conhecimento sobre  
letramentos, cultura digital, ensino  
e aprendizagem na cibercultura

# **Educação, (multi)letramentos e tecnologias**

tecendo redes de conhecimento sobre letramentos,  
cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

REITOR

João Carlos Salles Pires da Silva

VICE-REITOR

Paulo Cesar Miguez de Oliveira

ASSESSOR DO REITOR

Paulo Costa Lima



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

DIRETORA

Flávia Goulart Mota Garcia Rosa

CONSELHO EDITORIAL

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Niño El Hani

Cleise Furtado Mendes

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

Maria do Carmo Soares de Freitas

Maria Vidal de Negreiros Camargo



Obdália Ferraz  
ORGANIZADORA

# Educação, (multi)letramentos e tecnologias

tecendo redes de conhecimento sobre letramentos,  
cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura

SALVADOR EDUFBA 2019

2019, Autores.

Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.  
Direitos para esta edição cedidos à Editora da Universidade Federal da Bahia.

Feito o depósito legal.

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990,  
em vigor no Brasil desde 2009.

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO

Lúcia Valeska Sokolowicz

GRÁFICO DA CAPA

[www.freepik.com.br](http://www.freepik.com.br)

REVISÃO

Juliana Lopes Roeder

NORMALIZAÇÃO

Equipe Edufba

#### SISTEMA DE BIBLIOTECAS – UFBA

---

Educação, (multi)letramentos e tecnologias : tecendo redes de conhecimento sobre  
letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura / Obdália Ferraz,  
organizadora. – Salvador: EDUFBA, 2019.  
250 p. : il.

Trabalhos apresentados no I Seminário de Multiletramento, Educação e tecnologias.

ISBN: 978-85-232-1900-0

1. Letramento. 2. Internet na educação. 3. Ensino – Meios auxiliares. 4. Professores –  
Formação. I. Ferraz, Obdália.

CDD – 372.4

---

Elaborada por Evandro Ramos dos Santos CRB-5/1205

Editora filiada à:



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Rua Barão de Jeremoabo s/n

Campus de Ondina – 40170-115

Salvador – Bahia – Brasil

Tel.: 0055 (71) 3283-6160/6164

[edufba@ufba.br](mailto:edufba@ufba.br) – [www.edufba.ufba.br](http://www.edufba.ufba.br)

# SUMÁRIO

- 7** Apresentação  
*Obdália Ferraz*
- 15** Prefácio  
*Roxane Rojo*
- 19** Textos multimodais e escola: produção e leitura de peças de divulgação de um *show* de música popular  
*Ana Elisa Ribeiro*
- 39** Situações de aprendizagens construídas entre professoras e mulheres em uma sala de aula do Programa TOPA  
*Áurea da Silva Pereira*
- 61** Multiletramentos e empoderamento na educação  
*Carla Viana Coscarelli*
- 79** Cartas pedagógicas no Pibid: narrativas de formação sobre os usos sociais da leitura na Educação do campo  
*Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios*
- 97** Tecendo fios de conhecimento acerca da aprendizagem da lectoescrita na *web*  
*Jocenildes Zacarias Santos*
- 117** Tecnologias digitais nos espaços escolares: um diálogo emergente  
*Lynn Alves, Velda Torres, Isa Neves e Giulia Fraga*
- 141** Educação e os caminhos da escrita na cultura digital  
*Emanuel do Rosário Santos Nonato e Mary Valda Souza Sales*
- 173** A arte de contar histórias: um ensaio (e alguns conceitos) sobre narrativa transmídia e cenários de aprendizagem  
*Rodrigo Lessa*
- 189** Língua e tecnologias de aprendizagem na escola  
*Simone Bueno Borges da Silva*

- 205** Práticas de multiletramentos e tecnologias digitais: múltiplas aprendizagens potencializadas pelas tecnologias digitais  
*Tânia Maria Hetkowski e Catia Nery Menezes*
- 231** Tecnologias digitais, pedagogia dos multiletramentos e formação de professor: caminhos da pesquisa colaborativa  
*Úrsula Cunha Aneleto e Maiele dos Santos Oliveira*
- 245** Sobre os autores

# Apresentação

*Obdália Ferraz*

Estudos e pesquisas recentes sobre letramentos, educação e tecnologias têm dado a conhecer os desafios a serem enfrentados pela escola, que é instigada a pensar seus projetos, visando à participação ativa de professores e alunos nas práticas sociais contemporâneas, as quais têm sido fortemente marcadas pelas diversidades cultural, linguística e tecnológica, que envolvem, portanto, múltiplos conhecimentos, competências, habilidades e procedimentos dos sujeitos.

Com o surgimento das Tecnologias Digitais (TD), que causou uma grande revolução na economia, na indústria e na sociedade, as instituições educacionais são desafiadas a pensar uma nova concepção de ensino que, efetivamente, estabeleça relação entre o conhecimento e a vida cotidiana dos estudantes. Porque ensinar e aprender, hoje, supõe um paradigma educativo que considere a conectividade, a colaboração, interatividade, a mediação.

Na educação – seja no contexto universitário, seja na educação básica –, enfrentamos o desafio de trabalhar com um novo perfil de aluno que, imerso nas múltiplas culturas, é provocado a sistematizar suas leituras e escritas, em um contexto de múltiplas linguagens, propiciadas pelos multiletramentos, os quais têm ganhado novos contornos com as TD.

Na atual tendência de democratização das sociedades do mundo, a cultura letrada precisa chegar a todos; dominá-la é imperioso e urgente para ser cidadão de direitos do século XXI. Praticamente, o usufruto da escrita, nas mais diversas linguagens, passou a integrar a constituição dos sujeitos e é condição para inserção social. Portanto, promover o domínio da ciência e da arte dos registros, considerando as multisseioses e multimodalidades em benefício próprio e do bem comum requer construir estratégias adequadas ao perfil da população. Essa é uma teia de ações complexas, dentro da qual os docentes ainda precisam formar-se para trabalhar com este novo aprendiz. Pois a educação, agora, centra-se na aprendizagem, mudando o foco para uma visão mais interacionista, em oposição ao instrumentalismo e competitividade dominantes.

Nesse sentido, o Grupo de Estudo e Pesquisa em Multiletramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET-UNEB), realizou o I Seminário de Multiletramentos, Educação e Tecnologias (SEMET), que constituiu uma primeira reunião de pesquisadoras e pesquisadores, atores e autores da Universidade e da Educação Básica, que discutiram e refletiram, em três dias, sobre a formação docente no seio da cultura digital, ampliando o debate para a discussão sobre temáticas tão relevantes na sociedade em rede, quais sejam: formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, do Ensino Superior e de modalidades especiais, aprendizagem colaborativa, diversidade cultural e multimodal, convergência digital, ética, identidade, articulação entre ensino e pesquisa na formação docente.

Nessa perspectiva, a partir desses diversos campos do conhecimento humano, cujo foco maior centrou-se no eixo Multiletramentos, Formação docente e Tecnologias, e tendo como temática “Tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura”, o I SEMET abriu espaço para debates nas mesas redondas e comunicação oral, com o objetivo de ampliar discussões sobre as práticas pedagógicas no contexto da cultura digital e os modos de apreensão dos docentes sobre sua formação profissional; as contribuições de

práticas de letramento e de multiletramentos na construção identitária de professores; as práticas de gêneros textuais/discursivos nos processos de formação inicial e continuada de professores para a educação básica, ensino superior e modalidades especiais. O tema maior foi especificado em subtemas: Multiletramentos, Tecnologias e a Formação Docente; Mídias interativas, Gamificação e possibilidades de Letramento Digital; Práticas colaborativas de leitura e escrita e Multiletramentos digitais; Cultura digital, Sociedade, Linguagens e Diversidade; Pedagogia dos Multiletramentos e o processo ensino e aprendizagem na Ciberultura; Mídia, discurso e Poder; Letramentos na Educação Superior.

Organizados em 11 capítulos, alicerçados no eixo central já referido, os textos que tecem este livro são resultados de pesquisas, e trazem significativas contribuições que instigam os leitores a investigar novas abordagens e os convidam a uma análise crítica da educação, das questões pedagógicas e dos processos formativos, através da produção de conhecimento das áreas que se dedicam ao estudo de linguagens, ensino e aprendizagem, currículo e tecnologias. São resultados de pesquisas que revelam a amplitude e a complexidade das discussões que envolvem letramentos, multiletramentos, educação, formação docente e tecnologias; pois, além de levar em consideração o perfil da sociedade em rede, precisamos compreender quem é o sujeito que transita por essa rede, e como ele responde, rebela-se ou adapta-se às exigências dessa sociedade; como este sujeito redireciona e reconfigura sua vida afetiva, suas ações, seus conhecimentos, seu cotidiano e as subjetivações que emergem dessa relação em rede.

O primeiro capítulo, intitulado “Textos multimodais e escola: produção e leitura de peças de divulgação de um *show* de música popular”, de autoria de Ana Elisa Ribeiro, trata das produções multimodais, as quais se tecem de diversos modos semióticos; ressalta a importância de as escolas contemplarem a leitura e a produção desses textos que fazem parte do cotidiano dos sujeitos. Chama-nos atenção para o fato de que a compreensão de textos multimodais – compostos de discurso, design, produ-

ção e distribuição –, de seus mecanismo de produção e de suas intenções demanda referências culturais e conhecimentos textuais.

No segundo capítulo, cujo título é “Situações de aprendizagens construídas entre professoras e mulheres em uma sala de aula do Programa TOPA”, a autora Áurea da Silva Pereira discute sobre os letramentos construídos por mulheres, nos espaços do Programa Todos pela Alfabetização (TOPA), vigente no estado da Bahia. Conforme a autora, estes letramentos, entendidos como conjunto de práticas sociais históricas de leitura e de escrita, não são neutros, pois reforçam e/ou questionam valores, tradições e formas de distribuição de poder que se consolidam nos contextos sociais.

Carla Viana Coscarelli apresenta-nos no terceiro capítulo os “Multi-letramentos e empoderamento na educação”. Nesse texto, a autora trata do “Redigir”, projeto de extensão vinculado à Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que tem como objetivo contribuir com a formação de professores de Língua Portuguesa e suas práticas pedagógicas, a partir de um trabalho com materiais didáticos que podem ajudar os professores a pôr em prática a teoria, através de trabalhos com diversos gêneros textuais, com ênfase nos temas, textos, redes e mídias que circulam no universo digital.

O quarto capítulo apresenta-nos o texto “Cartas pedagógicas no Pibid: narrativas de formação sobre os usos sociais da leitura na Educação do Campo”, de autoria de Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios. Nesse texto, a autora trata de uma pesquisa-formação desenvolvida com bolsistas de iniciação à docência, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Conforme a autora, a intenção é, a partir as escritas das cartas pedagógicas, entendidas como elemento identitário de formação, e com base nos Novos Estudos do Letramento, discutir como os docentes lidam com os letramentos dos jovens do Campo.

O quinto capítulo, intitulado “Tecendo fios de conhecimento acerca da aprendizagem da lectoescrita na *web*”, escrito por Jocenildes Zacarias

Santos, trata aprendizagem da lectoescrita das crianças, possibilitada pela internet, através da interação com as tecnologias da informação e comunicação, tomando estas como elemento cultural e social, como produção humana, que potencializa as aprendizagens. De acordo com a autora, essas formas de interação, pelas quais os sujeitos se apropriam de novos códigos, novas linguagens e ícones, propõem um repensar, por parte do professor, das práticas metodológicas e do processo de ensino e aprendizagem.

No sexto capítulo, “Tecnologias digitais nos espaços escolares: um diálogo emergente”, Lynn Alves, Velda Torres, Isa Neves e Giulia Fraga discutem sobre o potencial dos dispositivos móveis como mediadores no processo de ensino e aprendizagem, com destaque especial para os aplicativos gamificados possibilitados por essas tecnologias digitais que poderão contribuir para a construção de estratégias significativas de aprendizagem, bem como para construção de conceitos de forma significativa, lúdica e interativa. Esse é, segundo as autoras, o desafio a ser enfrentado pelos professores, que precisam fazer uso e aprender a interagir com esses artefatos para além do uso pessoal.

O sétimo capítulo, intitulado “Educação e os caminhos da escrita na cultura digital”, de autoria de Emanuel do Rosário Santos Nonato e Mary Valda Souza Sales, traz a discussão sobre a resignificação, pela escola, das formas de produzir textos e leitura para contemplar outros modos de ler e de escrever que surgem na cultura digital, no âmbito dos multiletramentos.

No oitavo capítulo, Rodrigo Lessa escreve sobre “A arte de contar histórias: um ensaio (e alguns conceitos) sobre narrativa transmídia e cenários de aprendizagem”. O autor discute a narrativa transmídia como um aprendizado profícuo para se pensar o futuro da educação e o trabalho do professor em um cenário de crescente difusão de mídias digitais, pensando em um diálogo entre as múltiplas mídias, plataformas e linguagens. Ressalta a importância de se conhecer estratégias de contação de histórias transmidiáticas para aprimorá-las na sala de aula, a partir dos

recursos que envolvam, de modo interativo, as linguagens digital, audiovisual, visual, sonora, verbal.

Simone Bueno Borges da Silva, no nono capítulo, propõe discutir sobre “Língua e tecnologias de aprendizagem na escola”. A partir dos estudos dos letramentos e do conceito de multiletramentos, a autora traz a reflexão do sobre o ensino de Língua Portuguesa, considerando as exigências sociais para as práticas de produção textual, na contemporaneidade, inclusive as tecnologias para a aprendizagem e o conhecimento. Tais demandas, segundo a autora, trazem como ponto chave a formação do professor de Língua Portuguesa para um ensino e aprendizagem de língua que a considere como substância e não como forma.

No décimo capítulo, Tânia Maria Hetkowski e Catia Nery Menezes apresentam uma reflexão sobre “Práticas de multiletramentos e tecnologias digitais: múltiplas aprendizagens potencializadas pelas tecnologias digitais”. As autoras defendem a importância dos multiletramentos e das variedades das práticas letradas a serem consideradas pela escola. Apresentam, ainda, propostas de múltiplas aprendizagens desenvolvidas a partir de três Projetos (Rádio na Escola, K-Lab e RedePub), a partir dos quais a articulam teorias e práticas de multiletramentos e aprendizagens e tecnologias digitais, e estabelecem uma parceria entre Universidade e escola.

Finalizando o livro, Úrsula Cunha Anecleto e Maiele dos Santos Oliveira apresentam-nos, no 11º capítulo, a discussão sobre “Tecnologias digitais, pedagogia dos multiletramentos e formação de professor: caminhos da pesquisa colaborativa”, no qual as autoras relatam suas experiências com um projeto de extensão desenvolvido com professores da Educação Básica, em dois municípios da região sisaleira, no estado da Bahia. Partindo de suas práticas alicerçadas na pedagogia dos multiletramentos, as autoras enfatizam a necessidade de se produzir, no espaço escolar, práticas linguísticas, metodológicas e culturais de leitura e de escrita, envolvendo textos impressos e digitais, que levem em conta a multiplicidade de textos e de mídias da atualidade.

Entendemos que esta obra, cujos textos são resultados da produção do conhecimento de pesquisadores da UNEB e de outras instituições e universidades brasileiras, expressa o pluralismo das discussões e dos trabalhos apresentados e debatidos durante o I SEMET, nas mesas temáticas. Fruto do esforço e compromisso de educadores, poderá produzir uma ampla reflexão sobre as temáticas que envolvem multiletramentos e formação de professor no contexto da cultura digital, as mídias, as redes sociais e seus usos na educação.

Esperamos que estes escritos possam enriquecer a reflexão sobre práticas de multiletramentos e formação docente, ampliando o debate sobre o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita para além de uma função comunicativa. Ler e escrever constituem ações imbricadas e referenciadas nos contextos social, político e cultural, na história de sujeitos autores e atores do cenário atual, que se reinventam cotidianamente, face aos desafios das práticas social e educativa e suas múltiplas dimensões: técnica, humana e política.



## Prefácio

Imagine, meu velho, essa gente com saúde e sabendo ler, que perigo medonho!

(Jorge Amado, *Tereza Batista, Cansada de Guerra*)

Em tempos em que o Ministério da Educação (MEC) abriga uma nova Secretaria de Alfabetização que dispõe de uma Diretoria de Alfabetização Baseada em Evidência<sup>1</sup> e em que uma de nossas mais brilhantes e atuantes pesquisadoras no campo da alfabetização e dos letramentos, Magda Soares – professora emérita e ganhadora do Prêmio Jabuti (Educação) com o livro “Alfabetização: A questão dos métodos” – tem de vir a público debater com Carlos Nadalim<sup>2</sup> a questão dos métodos, vendo-se obrigada a reafirmar a importância dos letramentos na alfabetização, um livro como este que agora prefácio, organizado por Obdália Santana Ferraz Silva (UNEB), a partir de trabalhos apresentados no I Seminário de Multiletramentos, Educação e Tecnologias (SEMET), é mais do que bem-vindo: é imprescindível para mostrar como a leitura e produção de textos vai muitíssimo além da relações entre fonema e grafema na alfabetização.

---

<sup>1</sup> Ver Oliveira, J. B. A. *Educação baseada em evidências*. Brasília, DF: Instituto Alfa e Beto, 2014.

<sup>2</sup> Advogado, atual Secretário de Alfabetização do Ministério da Educação (MEC) e discípulo de Olavo de Carvalho, autointitulado “filósofo”.

Na coletânea, 17 autores, representando todas as regiões do Brasil, desenvolvem análises e reflexões teóricas tanto sobre processos de alfabetização como sobre os letramentos, multiletramentos, novos letramentos, tecnologias móveis, formação e atuação de professores, indo muito além do que os atuais quadros do MEC conseguem distinguir no horizonte. Certamente, a coletânea alimentará a reflexão de muitos professores no chão da escola.

O livro, pois, organiza-se em um arco que vai das práticas alfabetizadoras em Educação de Jovens e Adultos (EJA) para idosos e os usos sociais da leitura na Educação do Campo (capítulos II e IV) à importância das tecnologias móveis nos novos multiletramentos requeridos pelo mundo contemporâneo (capítulos V a XI), sem deixar de lado a formação do docente para essas práticas (capítulos III e IV) e as particularidades de gêneros digitais e impressos específicos, como os *teasers* (capítulo I), e o funcionamento geral da *web* e seu impacto nos letramentos, na educação linguística e nas escolas. Uma ótima contribuição em tempos de Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Os textos sobre os letramentos vernaculares – como é o caso da alfabetização de idosos e da educação do campo – baseiam em dados obtidos em pesquisas de campo, de caráter microetnográfico, seja na observação de práticas de ensino-aprendizagem (alfabetização de idosos), seja em relatos e narrativas de alunos futuros professores em formação (Pibid) sobre suas constatações das práticas de Educação do Campo, seguindo de perto a abordagem proposta por Street e Hamilton para os letramentos vernaculares.

A abordagem dos gêneros e fenômenos do mundo digital baseia-se em um leque de autores mais amplo, dada, inclusive, a diversidade de fontes e tipos de contribuições sobre os fenômenos da *web*. No capítulo 1, os leitores podem desfrutar de uma análise de gêneros multimodais/multissemióticos que se valem da imagem estática (*teasers*), a partir da já clássica abordagem da imagem estática proposta por Kress e Van Leeuwen (1996[2006]). Analisam-se *teasers* de *shows* de Péricles – o sam-

bista – que foram afixados em *outdoors* em Salvador e que circularam nas redes sociais. É, pois, um texto voltado para a imagem estática digital ou impressa.

Já no capítulo V, de abordagem filosófica e baseada em autores como Castells, Ramal e Alves, discute-se as propiciações e características do próprio funcionamento da *web* e seus impactos nos sujeitos da alta modernidade.

O capítulo VI se aproxima de funcionamentos e fenômenos típicos da Web 2.0, tais como *mobile learning*, transmídiação e gameficação, discutindo as propiciações das tecnologias móveis (celulares e *tablets*) para a educação.

O capítulo VI parte do conceito de cultura digital e, a partir dele, reconstrói uma história do livro e da leitura na perspectiva de uma história das mentalidades, valendo-se de Bolter e de Chartier, para se discutir os impactos que a tecnologia traz para os processos de leitura e escrita.

O capítulo VIII enfoca um dos funcionamentos centrais das novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) que é o processo de remediação/transmídiação, responsável pelas narrativas transmídia que invadem tanto as TDIC como as TVs e o cinema na cultura de convergência e até as mochilas e camisetas, como diz Jenkins, autor basilar para este texto.

Já outros capítulos falam de processos de formação de professores pré-serviço (estágio) e em serviço (cursos de extensão e especialização) para esse novo mundo da leitura e escrita viabilizado pelas TDICs. É o caso dos capítulos III e IV e de IX a XI, que tratam da formação docente face aos novos desafios da leitura/escrita no mundo global.

Enfim, a coletânea apresenta um cardápio variado e agradável ao degustador, que amplia repertórios e coloca teóricos e teorias variadas em diálogo, que mostra que, embora a alfabetização mereça ainda debates e ajustes, é no campo dos novos multiletramentos que as principais mudanças estão nos desafiando dentro e fora das escolas. E que não será meramente com uma alfabetização por método fônico “baseada em evi-

dências” que o Brasil poderá formar, nas escolas, leitores e designers de textos críticos e ajustados aos desafios do século XXI: como já dizia Jorge Amado, “Imagine, meu velho, essa gente com saúde e sabendo ler, que perigo medonho!”

Imagine ainda mais este povo sabendo ser designer de significados para a *web* que vão além de postagens ecoicas e *fake news*!

*Roxane Rojo*

Fevereiro de 2019.

# Textos multimodais e escola: produção e leitura de peças de divulgação de um *show* de música popular<sup>1</sup>

Ana Elisa Ribeiro

## CONTEXTOS INSTÁVEIS

Como já se sabe há décadas, o letramento decorre de práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita. Se entendermos então como decorrência, estaremos tratando a questão como consequência, o que é parcialmente verdadeiro. É possível falar em “ambiente de letramento”, isto é, um contexto que pode propiciar ou incrementar letramento para os sujeitos. Sendo assim, é mais interessante e adequado pensar no letramento como algo que decorre de práticas sociais e, ao mesmo tempo, é o que as cria, consolida e ajusta, em mão dupla. Mary Kato (2002), pioneira no tratamento dessas questões, afirma que tudo começa – ou pode ou deve começar – antes da escola, o que reforça nossa compreensão do letra-

---

<sup>1</sup> Este trabalho contou com o apoio da FAPEMIG Processo: CHE - APQ-01747-15.

mento como prática social, sem deixar de relacioná-lo, posteriormente, ao ambiente escolar.

Neste trabalho, trataremos de leitura e escrita como práticas sociais. Mais lateralmente, miraremos as práticas escolares de letramento, na medida em que é nesse ambiente que certo conhecimento costuma ser sistematizado e muitas vezes apresentado aos sujeitos pela primeira vez. Tomaremos alguns exemplos de textos multimodais que demandam referências de nossa cultura e de nossos conhecimentos sobre textos para serem lidos e compreendidos, não apenas em suas “mensagens”, mas também em seus mecanismos de produção ou suas prováveis intenções. Para isso, convocaremos as vozes de outros pesquisadores, principalmente as de Gunther Kress e Theo Van Leeuwen, em sua teorização sobre multimodalidade e letramento visual, já que focalizaremos textos altamente “integrados”, isto é, concebidos já como textos que articulam e arranjam diversos modos semióticos.

Muito embora grande parte dos programas escolares ainda contemple pouco a leitura e a produção de textos multimodais ou, ainda que os alcance, façam-no de maneira inconsistente ou muito incipiente – como mostram, por exemplo, Paiva (2009), ou Rodrigues (2018) –, é com esses textos que os sujeitos lidam em seu dia a dia, especialmente em contextos urbanos muito prolíficos em escritos de toda natureza.

Assumimos aqui, com Kress e Van Leeuwen, que, a rigor, a monomodalidade não existe. Dizem os autores que “Os gêneros textuais mais valorizados (romances, tratados acadêmicos, documentos oficiais etc.) são feitos inteiramente sem ilustração, são graficamente uniformes, com densas páginas impressas” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 1), o que não os qualifica como textos de uma modalidade só. Mesmo romances têm mancha gráfica, *layout* e estão inscritos em um suporte cujas características foram dadas por um projeto gráfico intencional e intencionado. Kress e Van Leeuwen lembram que a pretensa dominância da

[...] monomodalidade vem sendo revertida. Não apenas as mídias de massa, páginas de revistas e quadrinhos, por exemplo, mas também os documentos produzidos nas empresas, universidades, governos, etc. apresentam ilustrações coloridas e layout e tipografia sofisticados. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 1)

Diante desse contexto em que textos de modulações diversas bombardeiam potenciais leitores e escreventes, pensamos ser relevante pinçar exemplos e mirá-los, a fim de analisá-los e tecer considerações, ainda que tímidas, sobre como poderiam ser abordados em aulas cujo objeto de investigação ou de ensino seja a linguagem.

## TEXTOS MULTIMODAIS EM TOQUES TEÓRICOS: ESTRATOS, ELEMENTOS DA COMPOSIÇÃO, DISCURSOS

No Brasil, talvez possamos afirmar que a obra mais conhecida, estudada e citada de Kress e Van Leeuwen seja *Reading Images*, a “gramática do design visual”, especialmente na edição de 1996 (reeditada em 2006). Nela, os autores propõem um construto teórico para análise de imagens, resumível em um diagrama que divide a leitura de imagens em quadrantes. Não replicaremos aqui tal diagrama porque não o aplicaremos fielmente. Nossa intenção, neste trabalho, é ensaiar questões inspiradas nas categorizações dos autores australianos, a fim de desvelar textos multimodais que nos cercam cotidianamente.

Na obra de 1996/2006, Kress e Van Leeuwen propõem “estratos” ou camadas para os textos multimodais. São eles: discurso, design, produção e distribuição. Seus pesos e suas importâncias, em tese, não se sobrepõem. Grosso modo, podemos dizer que o estrato do discurso se relaciona a conhecimentos socialmente construídos sobre a realidade; o do design seria “o arranjo dos recursos semióticos disponíveis na produção da representação de uma mensagem” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 219); a produção seria a organização da expressão, o material real do ar-

tefato semiótico; e a distribuição estaria relacionada a formas de circulação dos textos. As configurações desses estratos podem ser muitas e o importante é aprender as melhores formas de produzir textos para cada meio.

Multimodalidade, para os autores, seria “o uso de diversas modalidades semióticas no design de um produto ou evento semiótico, juntamente com a forma particular como essas modalidades são combinadas” (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p. 20), enquanto as modalidades seriam, por sua vez,

[...] recursos semióticos que permitem a realização simultânea de discursos e tipos de (inter)ação. Os designs usam esses recursos, combinando modalidades semióticas, e selecionando entre opções disponíveis de acordo com os interesses de uma situação de comunicação particular. (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p. 21-22)

São essas situações de comunicação particulares que nos interessam como eixos a partir dos quais podemos analisar certos textos postos em circulação. Em sua obra, os autores mencionam vários exemplos de revistas, jornais e propagandas, tratando de ilustração e *layout*. Tomando sempre a página como um sistema, arquitetam um modo de ler textos multimodais, consideram um eixo vertical e um horizontal, a partir dos quais podem tecer considerações e construir sentidos para os textos. Segundo Kress e Van Leeuwen, as estruturas verticais sugerem que, no alto da página, estão representados elementos mais importantes do que embaixo; enquanto estruturas horizontais sugerem que a posição à direita tem valor de novo, enquanto à esquerda está o que é dado. Em nossa cultura escrita eurocêntrica, o ponto alto mais à esquerda é sempre tomado como o “ponto de partida” da leitura.

Os textos multimodais seriam compostos por “participantes”, divididos entre “representados” e “interativos”, respectivamente, pessoas, lugares ou coisas representados e “[...] pessoas que se comunicam umas com as outras por meio das imagens, produtores e consumidores das imagens”. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 114) Entre esses elemen-

tos haveria três tipos de relação: entre participantes representados; entre participantes interativos e representados; e entre participantes interativos, sendo que os participantes interativos “são as pessoas reais que produzem e constroem sentidos com imagens no contexto de instituições sociais que, em diferentes graus e de diversas maneiras, regulam o que deve ser dito com imagens, como deve ser dito e quando deve ser interpretado”. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 114)

Mais aplicáveis do que essas, para o nosso caso, são as noções de modos semióticos. Em Kress e Van Leeuwen (2006), os autores assumem a possibilidade de modalização com cores, traços e outros elementos mais sutis e mais distantes da análise propriamente “linguística”<sup>2</sup>. São consideradas modalizações por meio da cor, por exemplo: a saturação (da cor mais forte para a ausência de cor); a diferenciação (do colorido ao monocromático); a modulação (dos matizes mais sutis ao chapado ou sólido). A cor também pode ser responsável pela menor ou maior coesão entre elementos de uma imagem ou de uma página.

Outras possibilidades para aspectos visuais são apresentadas, como contextualização (da ausência de fundo ao máximo detalhamento); representação (da máxima abstração à máxima figuratividade); profundidade (da falta de profundidade à perspectiva mais profunda); iluminação (da luz à sombra); brilho (dos mais variados graus de brilho até escalas diferenciadas em tons de cinza ou em variações da mesma cor). Tudo isso leva a crer que a modalização em imagens seja mais complexa do que aquela produzida no texto verbal, ao menos para nós, tão acostuma-

---

2 Pode ser relevante esta explicação dos autores: “A língua, seja ela falada ou escrita, sempre existiu como uma das modalidades entre as envolvidas na produção de textos, falados ou escritos. Um texto falado nunca é apenas verbal, mas também visual, combinando modalidades como a expressão facial, gestos, postura e outras maneiras de presença. Um texto escrito, de maneira parecida, envolve mais do que língua: ele está escrito *em* algo (papel, madeira, pedra, metal, etc.) e é escrito *com* algo (ouro, tinta, cinzel, pontos de tinta, etc.); com letras formadas como tipos, influenciadas pela estética, por aspectos psicológicos, pragmáticos, entre outros. E por um layout imposto pelo suporte material, uma página, a tela do computador ou a placa de lata. A multimodalidade dos textos escritos ainda é muito ignorada, especialmente em contexto escolar, na teorização linguística ou no senso comum. Atualmente, na era da ‘multimídia’, ela começa a ser percebida novamente”. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 41)

dos à abstração dos textos<sup>3</sup>, isto é, a ignorar a materialidade dos suportes e das formas de inscrição em prol de uma análise do “conteúdo” ou da “mensagem”, como se ela pudesse fazer sentido sem seu design ou sem sua expressão gráfica integrada.

Além dos estratos, que são âmbitos maiores da existência dos textos, e das modalizações possíveis, Kress e Van Leeuwen ainda propõem princípios de composição dos textos multimodais, que, reitera-se, não se aplicam às imagens apenas. As composições podem combinar palavra e imagem, outros elementos também, se for o caso, tanto num impresso quanto em uma tela, por exemplo. Os autores defendem que tais textos devem ser analisados de forma integrada, isto é, como composições multimodais desde a origem, e não como partes justapostas.

São princípios de composição: o valor de informação (as várias zonas da imagem, isto é, esquerda e direita, em cima e embaixo, centro e margens); a saliência (elementos que atraem a atenção do leitor em vários níveis, por exemplo, frente e fundo, tamanhos relativos, contrastes de tons ou cores); e *framing* (presença ou ausência de linhas que conectam ou desconectam elementos da imagem, significando que eles pertencem ou não a algo, em algum sentido). Nas palavras dos autores, “a maneira como os elementos de uma composição visual podem ser desconectados, marcados em relação um ao outro, por exemplo por linhas e fios, recursos pictóricos (limites formados pelos contornos de um prédio, uma árvore, etc.), espaços vazios entre os elementos, cores descontínuas, etc.” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 p. 2) Composições impressas ou páginas são espaciais, isto é, jornais, revistas, sendo que, segundo Kress e Van Leeuwen (2006), nas composições verticais há menos conexão e movimento do que nas horizontais.

O diagrama proposto pelos autores considera também as relações dos textos multimodais entre centro e margens. Também há, para eles, uma

---

3 Essa é uma expressão do historiador Roger Chartier, em obra de 2002, que em muito coincide com o que defendem Kress e Van Leeuwen (2006, p. 216) quanto à valorização de aspectos materiais e da inscrição dos textos. Para eles, “a expressão material dos signos, e também do texto, é sempre significativa”.

tendência a que a relação entre palavras e imagens possa ser percebida por sua localização na página. Quando há texto em cima e figuras embaixo, o texto deve liderar, e as figuras são coadjuvantes; quando o texto está abaixo da imagem, ele apenas comenta a informação principal dada por meio dela. A sistematização da leitura por intermédio dessas categorias pode ajudar o leitor a perceber ideologias, status, valores estabelecidos, etc., isto é, em última análise, discursos.

## TEXTO, SUPORTE, MODALIZAÇÕES

Temos evitado, em alguns trabalhos (ver, por exemplo, RIBEIRO, 2017) o uso da (falsa) oposição texto *versus* imagem. O equívoco nos parece óbvio: em sentido amplo, imagens também são textos. Parece-nos mais adequada, e mesmo conhecida, a ideia de palavra *versus* imagem, a despeito de isso também suscitar o debate sobre o fato de que palavras também são imagens, ao menos na língua escrita (manuscrita, impressa ou digital). Textos, para Kress e Van Leeuwen (2006, p. 216),

*são objetos materiais que resultam de uma variedade de práticas representacionais e produtivas que empregam uma gama de recursos significativos organizados como sistemas (que chamamos de ‘modalidades’), e uma gama de mídias, de materiais – superfícies de produção (papel, pedra, plástico, tecido, madeira, etc.), substâncias de produção (tinta, ouro, luz, etc.) e as ferramentas de produção (cinzel, lápis, caneta, pincel, estilete, etc.). (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 216, grifo nosso)*

Nos estudos linguísticos, não são hegemônicas definições de texto que levem em consideração as substâncias de que são feitos e as ferramentas para sua produção, nem mesmo seu suporte de inscrição. No entanto, para aqueles que assumem uma teoria de multimodalidade dos textos, é coerente admitir que essas também são camadas da produção que terminam por compor os potenciais sentidos e efeitos de sentido que se pode

produzir nas leituras. Admitir que textos não existem por si sós, sem sua parte de inscrição e de projeto gráfico, nos leva à ideia de portador, que Moreira (2002, p. 15) assim define, a partir de Ferreiro e Teberosky (1986): “objeto que apresente algo que possa ser lido ou ‘qualquer objeto’ que leve um texto impresso”. É evidente que esta definição soa anacrônica e carece da inclusão de tecnologias mais recentes, levando-nos a completar tal definição com a possibilidade dos textos apresentados em tecnologias digitais.

Partamos então para algumas peças que consideramos interessantes como exemplos de textos multimodais de ampla circulação social. Ensaieemos comentários a eles, em seus estratos de discurso, design, produção e distribuição, tocando nas modalizações que emergem de escolhas quanto às cores ou aos elementos da composição das peças (valor, saliência e *framing*), chegando aos efeitos de sentido que podem ter sido projetados e, quem sabe, lidos, alcançados ou subvertidos.

## TEASERS PARA OUTDOORS E REDES SOCIAIS

Começemos por três peças de divulgação do *show* de um cantor popular brasileiro: Péricles. A fim de compreender o que são estas peças e como elas atuam junto ao leitor, é necessário explicitar os estratos e os elementos de sua composição, sem esquecer aspectos culturais inescapáveis em que elas estão inseridas e somente assim podem ser compreendidas, não apenas para o consumo que deve advir delas – os ingressos de um *show* –, mas também para uma análise de suas peculiaridades como gênero textual em circulação.

A primeira vez que tomamos contato com esta peça foi em um outdoor, em uma via da cidade de Salvador, enquanto nos dirigíamos, de carro, ao aeroporto da capital baiana.<sup>4</sup> Um outdoor é uma peça para ser lida rapidamente, quando as pessoas estão em trânsito. E o que primeira-

---

4 Estávamos eu e a professora e amiga Carla Coscarelli (UFMG), quando passamos a comentar a peça.

mente nos chamou a atenção foram as cores do anúncio:<sup>5</sup> tons de cinza, mas principalmente o preto e sugestões de prata. Em seguida, o estranhamento quanto ao título do *show* em inglês (*in concert*) associado ao artista Péricles, conhecido por sua atuação muito popular no gênero musical conhecido como pagode – considerado uma vertente, menos ou mais prestigiosa, do samba –, quando “concertos” costumam ser associados a gêneros musicais eruditos, embora tenham sido apropriados por outros gêneros, como o *rock* e mesmo o *heavy metal*, há tempos.<sup>6</sup>

Figura 1 – Peça para outdoor do *show* de Péricles em Salvador, BA



Fonte: Facebook dos produtores do show, Salvador Produções (2017).

Mas não era apenas isso. São notáveis as escolhas muito intencionais das cores e mesmo do figurino de Péricles, a fim de causar certo efeito tanto em relação ao que esperar de seu *show* quanto a uma mescla bastante peculiar com outro tipo de cultura artística: a música clássica.<sup>7</sup>

5 Como o miolo deste livro é todo preto e branco, será preciso fazer um esforço de visualização das peças originalmente coloridas ou procurá-las na internet.

6 Apenas para citar alguns *shows* de outros gêneros musicais que se apropriaram da ideia de “concerto”: Rod Stewart Live In Concert (para julho de 2019, em várias partes do mundo), mas também Elvis Presley já usava esse artifício.

7 Muitas produções foram e são feitas na mescla entre gêneros diferentes da cultura musical. Recentemente, o cantor Alceu Valença esteve em alguns shows junto à Orquestra Ouro Preto, o que traz efeitos para a execução do repertório do cantor, mas também para sua vestimenta, os espaços onde toca, os arranjos das canções e mesmo a maneira como o público aprecia ou participa do espetáculo. A canção *Anunciação* pode ser vista no YouTube (disponível em: <https://>

O que chamamos aqui de “anúncio” pode se chamar, mais tecnicamente, de *teaser*, isto é, um anúncio cujo objetivo é provocar o leitor/consumidor sobre algo que ainda ocorrerá, causando curiosidade e certa ansiedade, preferencialmente. Mais recentemente, passaram a circular anúncios cujo objetivo é fazer com que o leitor/consumidor se agende, isto é, “guarde uma data”. E muitas vezes essas peças circulam com seus dizeres em inglês (*save the date*), provavelmente a língua de sua origem.

As peças ligadas ao *show* de Péricles podem ser assim enquadradas em relação às suas intenções junto a um provável comprador de ingressos, também em relação ao gênero anúncio (agendamento). O texto do outdoor traz, com evidência, apenas uma data (29 de setembro, sem o ano, mas era 2017), o local e o horário, como em um convite convencional (outro gênero). Já as peças que circularam pelas redes sociais traziam, além disso, com ainda mais evidência, o tempo que faltava para o *show*, não à toa empregando o advérbio “apenas”, denotando (e modulando) que faltava pouco, induzindo à ideia de que era urgente comprar o ingresso. Mais abaixo, em letras miúdas, estavam os locais para venda desses tickets. Em todos esses casos, tratava-se de peças efêmeras, isto é, que seriam retiradas de circulação rapidamente (*outdoor*) ou que logo seriam esquecidas no universo *web*.

Vamos agora mirar essas peças de divulgação de um *show* com as lentes que nos propõem Kress e Van Leeuwen, em um exercício teórico e analítico que certamente poderá ser muito aperfeiçoado com a percepção de mais leitores. Palavra e imagem são igualmente fundamentais nesta peça, que só se justifica por ser multimodal, e só faz sentido porque circula amplamente, nos espaços da cidade e dos ambientes em que as pessoas estão ou por onde passam.

---

[www.youtube.com/watch?v=BXw\\_oXZhG5Q](https://www.youtube.com/watch?v=BXw_oXZhG5Q)). Muitos outros artistas e situações semelhantes podem ser lembrados, como a banda Metallica, de *heavy metal*, tocando com a Orquestra Sinfônica de São Francisco (ver a canção *Nothing else matters*, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jQreJ488sHo>).

Figura 2 – Peças para redes sociais do show de Péricles em Salvador, BA



Fonte: Facebook da Salvador Produções (2017).

Em relação aos estratos, trata-se de peças muito interessantes, já que mobilizam muitos conhecimentos construídos socialmente, isto é, discursos, de maneira amalgamada, ao ponto de causar nosso estranhamento imediato quando nos deparamos com um outdoor. Cada gênero musical tem sua cultura, suas especificidades, inclusive visuais e de sociabilidade.<sup>8</sup> O pagode, derivado do samba, traz consigo seus aspectos de sociabilidade e as modulações em seus modos de compor, tocar, ouvir etc. Péricles, conhecido como cantor de pagode, está representado nas peças de divulgação da Salvador Produções como um cantor de música clássica, talvez um “tenor”, como alguns famosos e mais populares que conhecemos. Para dar essa ideia, além de o *show* ser chamado de “concerto”, um tipo de evento incomum para o pagode, as cores e o figurino, além da direção de fotografia, são importantes para uma modalização ligada mais à música clássica e mesmo às óperas do que ao samba.

A peça retangular, assim como as quadradas, é composta majoritariamente em preto, com aplicações de uma simulação de dourado, em alguns

8 Uma discussão sobre as performances de alguns estilos musicais está em Ruth Finnegan (1998).

casos. Os formatos escolhidos também não são aleatórios. Os outdoors são portadores retangulares, de grandes dimensões, e este é um aspecto do estrato da produção que afeta o design e a distribuição – mostrando como são entrelaçados –, uma vez que outdoors estão fixos nas vias da cidade, geralmente em locais de trânsito intenso, por onde trafegam muitos veículos e pessoas, que os leem em um lance rápido de olhos. Já as peças quadradas são produzidas para as redes sociais, que convencionaram o quadrado como melhor formato para visualização em ambientes como Facebook, Twitter e Instagram, que por sua vez são aplicativos que serão lidos em telas de *smartphones*, isto é, pequenas e em cujos mostradores o formato quadrado se adapta melhor, não exigindo, por exemplo, rotação. Os textos postados nessas redes circulam com rapidez, passam pelas *timelines* de milhares de “seguidores”, perdendo-se em seguida, mas podem ser curtidos e compartilhados, infinitamente. Juntamente com essas peças, seguem *links* para mais informações e, especialmente, para o site de compra de ingressos para *shows* ou os endereços de vendas, preferencialmente shoppings da cidade.

O participante das peças é o próprio cantor, em trajes de gala, o que faz pensar em alguma espécie de fricção entre o que o design propõe e o gênero musical pelo qual Péricles é conhecido. Segundo o texto publicado pela Salvador Produções no Facebook, o *show* teria lugar na concha acústica do Teatro Castro Alves (TCA), espaço da capital baiana ligado a uma representação social identificável, com “clima mais intimista, uma mistura de música e sentimentos”. Também os produtores tratam o *show* como “superprodução”, chamando Péricles de “um dos maiores fenômenos do samba na atualidade”. Em seguida, abrem-se aspas para uma declaração que, em tese, é do próprio cantor:

Eu vinha pensando há muito tempo em fazer um show, não somente para um *público mais seleta*, mas também em *lugares menores*, para ter a chance de alcançar as *pessoas que não vão porque não gostam de lugares com multidões*. Sempre gostei muito desse formato, gosto muito de musicais e de

apresentações em que você, além de se divertir, *aprecia a música* e a *produção grandiosa* que torna o espetáculo mais bonito. (SALVADOR, 2017, grifo nosso)

Os grifos são nossos e são importantes para verificarmos a intencionalidade dos produtores do *show*, desenhado para atingir um público específico. O lugar onde se daria o espetáculo, assim como os valores cobrados pelos ingressos, também fazem parte do estrato discursivo que abarca as peças gráficas empregadas para divulgação – pista: R\$ 50 meia, R\$ 100 inteira; camarote: R\$ 100 meia, R\$ 200 inteira, vendidos pela internet ou em alguns *shoppings* da capital baiana. O *show* se repetiu em outras cidades brasileiras). Interessante notar que, a despeito da visualidade ligada à música clássica, o *show* de Péricles não era executado com instrumentos de orquestra ou algo assim. Contava com inúmeros músicos e vocalistas, mas, do ponto de vista do estilo musical, estava de acordo com o esperado para a execução do pagode quanto a instrumentos e montagem de palco<sup>9</sup>.

Tratando especificamente do estrato ou da camada do design dos textos do “Péricles *in concert*”, é possível pensar nas cores como o mais evidente elemento das peças. Há modulações em degradê, em tons de cinza (do branco ao preto), com aplicações de dourado em uma das peças de redes sociais, com saturação forte. Há poucos detalhes de fundo, embora se possa ver, sem grande contraste, um padrão geométrico de palco em alguns textos. Apresenta-se a figura do cantor em fotografias (alta figuratividade), centralizado na peça retangular e ocupando as laterais das peças quadradas. O participante está à frente da peça, dando impressão de profundidade ao texto, com iluminação e brilho que auxiliam na evidência de Péricles. Em uma das peças de redes sociais o cantor olha diretamente para o leitor, enquanto nas outras, seu olhar está desviado para fora da imagem.

---

9 É possível encontrar fragmentos desse *show* no YouTube.

Os princípios de composição que regem as peças do *show* de pagode podem ser analisados conforme propõem Kress e Van Leeuwen (2006), organizados em valor da informação, saliência e *framing*. Conforme o diagrama proposto pelos autores, a peça retangular é composta numa relação centro/margens, em que o cantor, mais à frente e maior até do que o espaço delimitado por fios brancos (*framing*), é o eixo e a informação mais importante. Já as peças quadradas estabelecem uma relação de cima/baixo e esquerda/direita, atuando de maneiras diferentes em cada uma.

Na peça gráfica “Péricles *in concert*”, o cantor ocupa o lado esquerdo do texto, posição do que é considerado “dado”, enquanto a data do *show* ocupa, em palavras e números, o lado direito, com valor de “novo”, segundo propõe o modelo de Kress e Van Leeuwen. Já a peça “Falta apenas 1 mês” é composta de maneira que os dizeres sobre o tempo sejam “dados” e a foto do cantor, “novo”. No alto de ambas as peças, as protagonistas são as palavras. Na primeira, o nome do cantor; na segunda, o tempo que falta para o *show*.

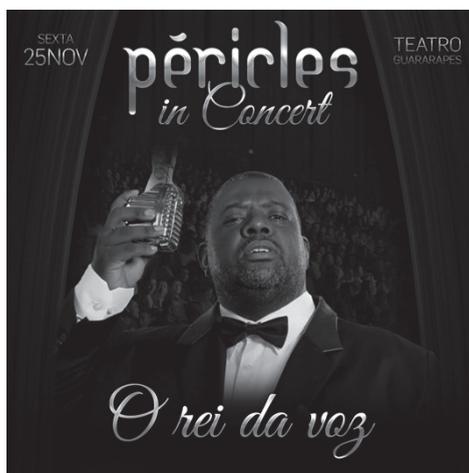
O elemento da saliência talvez seja o mais interessante e o mais sofisticado das peças, uma vez que ocorre por meio de tamanhos, profundidades, cores e posições na página, enquanto o *framing* se ocupa de delimitar palavras ou de relacionar elementos do texto, inclusive pela colocação de fios que emolduram as peças inteiras, fazendo com que a imagem do cantor transborde as delimitações.

Todas as peças estão delimitadas por fios em contraste, ou pretos no fundo mais claro ou branco em fundos escuros, como que a emoldurar a composição ou mesmo as palavras – neste último caso, a peça de agendamento, em que fios ligam a data e o local do *show* à figura dele, quase que como em uma espécie de legenda. Já a saliência é produzida por meio, principalmente, de cores e de tamanhos de letras, para além da fotografia do cantor, que ocupa cerca de metade das peças quadradas e um terço da peça retangular. Na peça “Falta apenas 1 mês”, a frase, que

produz uma espécie de contagem regressiva, incentivando à compra ágil dos ingressos, além de estar na parte de cima da composição, denotando importância e uma leitura prioritária, foi composta por letras vazadas, mas grandes e em fios amarelos, cor que se destaca em relação aos tons de cinza predominantes, inclusive porque a foto do cantor passa a ser exibida em preto e branco. A data e o local do *show*, na parte mediana da peça, do lado esquerdo (dado), aparecem em amarelo, em degradês que fazem lembrar o dourado e as nuances do metal, material nobre e durável para muitas aplicações. Esse elemento amarelo tem grande saliência, muito em razão do contraste entre cores e à posição em relação às zonas da peça. E, nos casos dos textos quadrados, as informações sobre compra de ingressos, embora estejam escritas em laranja (cor contrastante), ocupam zonas de menor valor de informação nas composições, isto é, o rodapé. O fato de os textos em laranja constarem apenas das peças de redes sociais tem sua razão de ser: os *links* só fazem sentido nos textos que circularão em ambiente digital, algo completamente diferente das formas de distribuição impressas, como é o caso do outdoor, que serve a outras finalidades, com outra natureza.

É importante pensar, portanto, não apenas na página como um sistema, em que os elementos estão relacionados, entrelaçados, em menor ou maior grau, mas também nas próprias peças como um sistema de gêneros discursivos que atuam de diferentes formas e são feitos para atingir leitores em diferentes espaços e de diversas maneiras, sem deixar de manter o que os designers chamam de “identidade visual”. Qualquer pessoa que veja as peças referentes ao show “Péricles *in concert*” saberá que se trata do mesmo *show*, da mesma turnê, do mesmo artista, inclusive em outras partes do país. Para uma breve exemplificação, vejam-se a seguir peças de divulgação do mesmo *show* em Feira de Santana, ainda na Bahia, e no estado de Pernambuco – com teatro cheio ao fundo, microfone de desenho antigo da “era do rádio”, entre outros elementos:

Figura 3 – Peças para redes sociais do show de Péricles em Feira de Santana, BA, e no Recife, PE



Fontes: Página do Minha Entrada (site de vendas) e da rádio Recife FM (2017).

## LENDO TEXTOS INTEGRALMENTE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A simples aplicação de um diagrama que teoriza sobre a composição de textos não garante que uma boa leitura deles seja feita. Muitas vezes, não passa do exercício de aplicação de categorias de análise, de maneira estéril. O mais importante é que essa teoria sirva para explicar ou explicitar questões que estão postas num texto ou em sua leitura, de forma a que isso torne o leitor mais potente para a compreensão e a crítica, a percepção dos elementos que o atraem, mas não o enganam ou traem.

Nesse sentido, as sistematizações podem auxiliar na formação de leitores mais competentes; e sistematizações costumam ser tarefa da escola.

Kress e Van Leeuwen (1996, p. 28) ampliam nosso olhar de linguistas e de professores quando propõem que “Todos os aspectos da materialidade e todas as modalidades encontradas em um objeto/fenômeno/texto multimodal contribuem para o significado”. Isso é assumir um modo específico de mirar os textos que circulam socialmente e aos quais temos acesso, diariamente. Outra visão que nos pode ser útil é a de entender a semiose como trabalho e ação. Para os autores, o professor e a escola terão de aderir às tecnologias não só por questões políticas, mas por razões semióticas, isto é, porque tecnologias impactam todos os estratos da produção textual e da leitura, inclusive o discursivo, ideológico.

Outra visão que muda nosso modo de produzir e de compreender os textos é admitirmos que “A noção de texto linguístico é um artifício da teoria linguística” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 216), ou seja, a leitura de textos integradamente nos torna leitores mais capazes para a lida com produções muito mais complexas do que o que tradicionalmente se considera texto. Nenhum texto é abstraído de seu ambiente, em situações reais. Segundo os autores,

[...] produz-se uma linguística que trata a frase manuscrita e a impressa, a frase escrita na areia e a frase talhada na pedra, como se fossem idênticas para as propostas da análise linguística. É como se se pudesse tratar a pintura, a gravura, a escultura e a fotografia da mesma forma, ignorando as diferenças materiais. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 69)

E sabemos que não são a mesma forma, nem produzidas da mesma maneira e nem significam as mesmas coisas. Kress e Van Leeuwen (2006, p. 23) afirmam que “Os estudos da comunicação visual têm sido abordados de duas maneiras: uma em que a imagem é subserviente em relação ao texto verbal (o velho letramento visual, em nossos termos) e outra em que imagem e linguagem verbal são tratadas com a mesma im-

portância (o novo letramento visual)”, e pudemos ver, brevemente, neste trabalho, ao menos um sistema de exemplos de textos multimodais em que, claramente, a integração modal é absolutamente necessária, tanto para a criação das peças quanto para sua leitura.

Além desses aspectos, há ainda uma situação que os autores chamam de *provenance* ou, em português, proveniência, que é a ideia de que os sentidos podem ser importados de um contexto – outra época, grupo social, cultura – para outro, para significar as ideias e valores associados ao contexto do importador. Talvez seja esse o caso da mescla promovida pela concepção do show de Péricles aqui mostrado, situação geradora das peças de divulgação – textos que circularam socialmente. Há muitos outros casos, inclusive na música, quando a mistura de culturas e visualidades resulta em textos inusitados, com efeitos muito interessantes, dos pontos de vista textual e discursivo. Um leitor qualificado poderá compreender os discursos, as intenções e os efeitos de sentido gerados por peças como estas – e muitas outras –, de maneira a ler os textos e o mundo de forma mais global e, talvez, de modo que mobilize mais conhecimentos e recursos para avaliar reações e mesmo o consumo, em nossa sociedade.

## REFERÊNCIAS

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. Trad. Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

FINNEGAN, Ruth. A relação entre composição e performance: três estilos alternativos. In: FINNEGAN, Ruth. *Literacy and Orality: studies in the technology of communication*. Oxford: Basil Blackwell, 1988. [Trad. inédita Ana Elisa Ribeiro]

KATO, Mary A. Apresentação. In: KATO, Mary A. *A concepção da escrita pela criança*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theodore. *Multimodal discourse*. The modes and media of contemporary communication. London: Hodder Arnold, 2001.

KRESS; Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading images*. The grammar of visual design. 2. ed. London: Routledge, 2006[1996].

MOREIRA, Nadja da Costa Ribeiro. Portadores de texto: concepções de crianças quanto a atributos, funções e conteúdo. In: KATO, Mary A.

*A concepção da escrita pela criança*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

PAIVA, F. A. *A leitura de infográficos da revista SuperInteressante: procedimentos de leitura e compreensão*. 2009. 204 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

RIBEIRO, Ana Elisa. Palavra & criação, palavra & ação: livro, leitura e escrita em pauta. *Trem de Letras*, v. 3, p. 126-136, 2017.

RODRIGUES, Cláudia R. *Infografia como estratégia de ensino de leitura e escrita de textos multimodais*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SALVADOR PRODUÇÕES. *Pérides In Concert – Evento Oficial*. Salvador, 12 jul. 2017. Facebook: <https://www.facebook.com/ssaproducoes/>  
Disponível em: <https://www.facebook.com/ssaproducoes/photos/gm.873944156077087/1236938336414723/?type=3&theater>. Acesso em: 18 jul. 2019.



# Situações de aprendizagens construídas entre professoras e mulheres em uma sala de aula do Programa TOPA

*Áurea da Silva Pereira*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS: CONTEXTO DA PESQUISA

Pretende-se neste texto discutir as aprendizagens e impactos da educação de adultos, em especial mulheres e homens, inscritos no TOPA, vigente no estado da Bahia. A pesquisa aconteceu na comunidade rural de Saquinho, no município de Inhambupe, Bahia, e se concentra, como sujeitos primordiais da pesquisa, em cinco mulheres idosas, com idades entre 67 e 77 anos, residentes na localidade e participantes do programa de alfabetização. As colaboradoras da pesquisa são: D. Lili (74 anos), D. Felicidade (69 anos), D. Mariinha (60 anos), D. Vitória (71 anos) e D. Celestina (75 anos).

Assim, no presente ensaio apresento cenas de sala de aula dos Espaços do TOPA I e II, e os excertos textuais das narrativas (auto) biográficas que se entrelaçam com as práticas educativas, que por vezes, negam, contradiz e confirmam algumas aprendizagens construídas nas inter-

locuções e nas relações face a face. Em seguida, apresento o Programa de Alfabetização, contextualizando-o e, traçando de forma sucinta o perfil e percurso metodológico da pesquisa, e logo, apresento as cenas de sala de aula e os excertos textuais das narrativas (auto)biográficas das alfabetizadoras.

O TOPA se constitui como uma política pública de educação destinada à alfabetização de jovens, adultos e idosos. Lançado no dia 9 de maio de 2007, nasceu como meta do governo da Bahia de alfabetizar um milhão de jovens, adultos e idosos das camadas mais carentes, até o final de 2010. O programa trabalha com a alfabetização sob a perspectiva de que este é um direito do cidadão, e não prescreve com a idade.

As aulas do Programa TOPA são ministradas por professores da educação básica de rede pública de ensino, professores “não habilitados” para o magistério, mas em exercício na rede e por educadores populares com nível médio de escolaridade.

De acordo com a proposta do TOPA, podemos visualizar algumas ações durante a efetivação do Programa, tais como:

Estudos e pesquisas, formação continuada de professores alfabetizadores, desenvolvimento de instrumentos e mecanismos de acompanhamento e avaliação, produção de material didático-pedagógico, dentre outras ações que assegurem a sua efetividade. Com o desafio de erradicar o analfabetismo na Bahia, através de políticas de educação de jovens e adultos (seguindo os mesmos princípios do Projeto Político-Educacional do Estado), o Topa persegue a meta de ter alfabetizado, até 2010, um milhão de pessoas de 15 anos ou mais.<sup>1</sup>

De acordo com o Programa TOPA, o principal objetivo é promover uma educação de qualidade para a população de jovens, adultos e idosos, assegurando seu ingresso e permanência na escola, garantindo-lhes as

---

<sup>1</sup> Disponível em: <http://programatopabahia.blogspot.com.br/p/programa-topa-todos-pela-alfabetizacao.html>. Acesso em: 20 dez. 2018.

oportunidades necessárias à apropriação da leitura e da escrita e criando as condições objetivas para a inclusão social, política, econômica e cultural desses sujeitos. Tem como objetivos específicos: a) reduzir o índice de analfabetismo na Bahia; b) assegurar, à população de 15 anos ou mais, as condições objetivas necessárias para a continuidade dos estudos; c) realizar ações que contribuam com o desenvolvimento social e econômico da população baiana; d) apoiar os municípios baianos na melhoria dos seus indicadores educacionais; e) firmar parcerias com os municípios baianos para a execução do programa de alfabetização; f) articular Governo e sociedade numa ação política de melhoria das condições de vida da população baixa renda.

## ENTRE O ESPAÇO PEDAGÓGICO DO TOPA E OS TRAÇADOS DA PESQUISA

Com a intenção de saber o que as mulheres rurais de Saquinho desejam aprender e estão aprendendo nos Espaços do TOPA e como se dá a prática pedagógica, me apropriei dos pressupostos teóricos da pesquisa qualitativa, pois esta exige do pesquisador a busca pela observação participante de campo, o registro de suas experiências. A pesquisa de natureza qualitativa permite, ainda, observar, investigar e analisar os fenômenos da subjetividade humana, tais quais: a percepção, a intuição, os gestos, a fala, a linguagem e a relação humana vivenciados nos espaços do TOPA, como também nos grupos de trabalho da comunidade, na igreja e em suas residências.

Então, a fim de alcançar os objetivos de pesquisa, optei pelo uso dos seguintes instrumentos de pesquisa e técnicas: a) realização de observações com os devidos registros; b) condução de entrevistas narrativas; c) realização de filmagem dos espaços do TOPA I e II em momentos de aulas; d) construção de ateliês (auto)biográficos.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Christine Delory-Momberger (2008) intitulou esse espaço de trabalho de “ateliê biográfico”, na sua obra *Biografia e Educação*.

O enfoque teórico-metodológico possibilitou outras leituras e questionamentos acerca dos comportamentos observados em sala de aula vinculados às trajetórias de vida das cinco mulheres idosas, que estudam nos espaços do TOPA. Para construir as narrativas (auto)biográficas, optei pelo método (auto)biográfico; além disso, procurei acompanhar as mulheres na sala de aula, para garantir os registros das aprendizagens e seus processos de interlocução; realizei filmagens com a intenção de observar a interação das estudantes com a linguagem oral e escrita; observar também as estratégias que as mulheres estudantes recorrem para a apropriação da leitura e da escrita; além das interlocuções que acontecem entre elas e os demais colegas e, finalmente, entre elas as professoras alfabetizadoras.

O recorte da pesquisa, que ora apresento neste texto, se fundamenta na prática pedagógica desenvolvida em espaços de alfabetização para adultos e idosos, em Espaços do TOPA, tomando como principal estratégia a aproximação das alfabetizadoras do TOPA com o universo de vida dos(as) educandos(as). Nesse sentido, as observações reflexivas e as interlocuções entre as alfabetizadoras, as estudantes e a pesquisadora acontecem a partir da análise das filmagens de uma série de cenas na sala de aula e da produção de narrativas autobiográficas das alfabetizadoras.

Para este ensaio, apresento (re)leituras das cenas de sala que foram filmadas e, estabelecendo relação com as reflexões que as alfabetizadoras fazem de suas práticas pedagógicas desenvolvidas nos espaços improvisados destinados ao Programa TOPA. Ao narrarem suas aprendizagens no processo formativo de docência, na condição de alfabetizadoras do TOPA, elas apresentam seus posicionamentos sobre os saberes experienciais que acontecem nas práticas pedagógicas e seus pronunciamentos sobre as lacunas da sua formação. Muitos questionamentos vão surgindo nesse processo de interlocução e as alfabetizadoras contam como se sentem em referência ao (in)sucesso percebido durante o processo de alfabetização do TOPA, como também narram as aprendizagens da formação entre apreender, interagir, ensinar e refletir.

Adentrei aos espaços de aula que nomeio como Espaço do TOPA I e Espaço do TOPA II. O Espaço do TOPA I fica em uma sala pequena, construída pelo pai da alfabetizadora Carla<sup>3</sup> – sala anexa a sua residência; e o Espaço do TOPA II fica em uma sala da Associação de Agricultores de Saquinho. Selecionei para análise as cenas, a aula temática sobre o índio. Nos dois espaços, as alfabetizadoras trabalhavam com a mesma temática. Em silêncio para não interromper as aulas, entrei nas salas e encontrei no Espaço I, a alfabetizadora, D. Vitória, D. Celestina, Sr. Gilberto, Senhora Leda, Senhora Damiana e Sr. Edmilson. No Espaço Topa II, estavam presentes a alfabetizadora Jane,<sup>4</sup> D. Mariinha, D. Lili e D. Celestina.

### CENAS DAS AULAS NOS ESPAÇOS DO TOPA: DIÁLOGOS ENTRE AS ALFABETIZADORAS E OS/AS ESTUDANTES DO TOPA

As cenas das aulas são tecidas por diálogos que intitulei denomina-se de narrativas conversacionais, nas quais os(as) interlocutor(es)/(as) são as personagens dos Espaços TOPA; as alfabetizadoras, as protagonistas da pesquisa – as mulheres – e os outros estudantes. O termo narrativas conversacionais é explicado por Melo e Moreira de Sá (2008), como uma narrativa organizada por um narrador que inicia um tópico conversacional discorrendo um tema, ou um questionamento, com uma pergunta que coloca o discurso em constante diálogo com outros pertencentes a autores diferentes ou a ele mesmo, como processo relacional onde os interlocutores interagem opinando, respondendo, discorrendo, explicando, enfim, os autores participam da construção da narrativa, do seu turno conversacional. As aulas ministradas pelas alfabetizadoras se constituem em processos dialógicos construídos entre os(as) estudantes do TOPA.

---

3 Nome fictício da alfabetizadora do Espaço TOPA I. A alfabetizadora Carla possui o ensino médio completo.

4 Nome fictício da alfabetizadora do Espaço TOPA II. A alfabetizadora Jane possui o ensino médio completo.

Era 19 de abril, dia concebido no calendário escolar para homenagear nosso povo indígena. Assim, o tema da aula nos dois Espaços do TOPA foi uma discussão acerca das armas que os índios utilizavam para pescar e caçar. A aula do Espaço TOPA I ocorreu da seguinte forma:

A alfabetizadora desenha a oca e coloca o nome, desenha flecha e escreve o nome 'flecha' e desenha arco e escreve também o nome 'arco'; desenha uma lança e escreve nome 'lança'. D. Felicidade e D. Vitória, Seu Gilberto e demais estudantes continuam na tentativa de reproduzir os desenhos, colocando os respectivos nomes. D. Vitória desenha e faz um breve sinal para a colega ao lado prestar atenção no seu desenho e aponta com o dedo. A colega olha e aponta com o lápis o que estava errado. Em seguida, D. Vitória apaga o que havia feito e reinicia a escrita da atividade novamente. Novamente, D. Vitória pede ajuda a colega Damiana, perguntando assim: – E agora Damiana? Olha para a lousa e copia, olha e copia. D. Felicidade também olha pelo livro e copia. Olha para a atividade da colega ao lado e continua escrevendo... ora olha e copia e ora escreve naturalmente. Eles falam em silêncio, murmuram tão baixinho.

D. Vitória diz: – a coisa é séria para quem não está conseguindo enxergar direito!!! Sr. Gilberto reclama baixinho e a professora diz: Mas o senhor conseguiu fazer a flecha e a lança!!! Ele diz: – Tem que ter paciência!!!

D. Vitória murmura baixinho e diz: Não consegui fazer do lado. Vou esperar a professora... RS.. E diz novamente, “agora tenho que fazer a casa”.

A sala fica em total silêncio. Os idosos e as idosas e os estudantes adultos se concentram na atividade que a professora colocou na lousa. A professora vai conversar com Edmilson e pergunta:

– O que foi? Ele tira a dúvida sobre a questão com o enunciado; a) arma usada pelo índio para caçar.

Edmilson diz: – E flecha?

A alfabetizadora explica que flecha é uma arma que o índio usa para pescar.

D. Vitoria reclama: – Não estou enxergando para fazer mais nada.

D. Felicidade em silêncio copia um texto e desenha olhando livro.

A alfabetizadora diz: – Olha o desenho de D. Vitória. A senhora fez como a senhora falou. A casa do índio é construída de que? Cadê que a senhora não fez.

D. Vitória responde: – De palha e de bambu, mas eu não estou conseguindo fazer porque não estou enxergando direito.

A professora diz: – Mas a senhora fez as palhas.

D. Vitória explica: – De palha e de bambu. É porque tem fazer as palhas bonitinho para ficar parecendo um babadinho, acho que consegui, venha ver novamente. Dá um jeitinho né?

A professora diz: – Vamos ver as outras coisas que você fez além da oca. Esse primeiro aqui?

D. Vitória diz insegura: – Frecha... Não... – E olha para a colega ao lado, esperando ajuda.

A alfabetizadora diz: – Vamos pessoal ajuda D. Vitória.

A alfabetizadora diz: – Está certo... – e ela continua... – Como é que chama essa aqui que eu esqueci.

A colega Damiana diz: – Arca...

Enquanto D. Felicidade olha para um lado, olha para o outro em busca de alguém que lhe socorra.

Edmilson diz para Felicidade as letras que estão faltando nas palavras flecha e arco. D. Felicidade apaga e refaz tudo novamente.

Cada idosa tenta ler as palavras do seu modo. D. Vitória continua na sua tentativa de copiar pela lousa a atividade escrita pela professora. A alfabetizadora retoma a lousa e pergunta:

– Todo mundo fez? Como é que se chama? – e aponta para os desenhos exposto na lousa: oca, flecha, lança e arco.

A alfabetizadora explica: – A oca é onde o índio mora e a flecha, o arco e a lança são as armas que os índios usam para caçar.

Em seguida a alfabetizadora pergunta: – O que o índio caça e que tipo de caça?

D. Vitória responde: – Eu penso assim, que na hora dele matar querendo comer, ele mata qualquer caça, pássaro, coelho, veado, preá, pássaro de pena, nanbu, zebelê... Na hora que eles tão com fome, eles matam qualquer caça... Lagartinha do miolo do pau... Ora eles come o que encontrar.

Edmilson discorda e diz: – Essas coisas pequenas, eles não come não...

D. Vitória diz: – Eles comem porco-espinho e quaititu, jacu, aracuan, juriti. A gente assiste na Televisão as ocas e ao redor das ocas, só se vê fogo aceso. Aquelas mulher com cada peitão com os filhos mamando, lascando aquelas carnes e comendo.

Edmilson diz: – Carne muquiada, sem sal e sem nada.

D. Vitória diz: – Peixe cru e sapecado.

Edmilson: – A carne com uma murrinha horrível.

D. Vitoria diz: – Não é comigo não. Tá se falando outra história.

Edmilson retruca e diz: – Não... Eles mesmo têm uma murrinha... – e continua explicando que tem índio branco, caboclo e o preto.

A alfabetizadora tenta retomar ao quadro e D. Vitória diz: – Hoje mesmo eu estava assistindo a TV que fala de uma história de uma moça que começou a gostar de um rapaz de cor. Quando a gente gosta que manda é o coração. Esse negócio de cor não tem força.

D. Vitória diz: – Quem me dera encontrar um índio do mato para passar uns remédios para mim.

A alfabetizadora diz: – Então para concluirmos a nossa aula, vocês falaram que os índios vivem da caça, além da caça eles vivem das frutas e das raízes das plantas e da pesca. E faz as anotações no quadro. Pede que os estudantes anotem.

A alfabetizadora diz: – Como é que os índios fazem para pescar?

D. Felicidade diz: – Eles pescam de jerereu.

A alfabetizadora diz: – Quais são tipos de raiz?

Leda diz: – Banana.

D. Vitória diz: – Banana não é raiz, é fruta.

Leda diz: – Batata.

Edmilson diz: – É raiz de pau que eles comem... Os índios come araticum.

Enquanto conversam, anotam as palavras que a alfabetizadora coloca na lousa.

D. Vitória diz baixinho: – Hoje eu estou ruim demais... Não estou acertando as coisas. Pede para a colega Damiana olhar e observar se falta letra.

A professora continua olhando os cadernos e reorientando as escritas dos estudantes.

Sr. Gilberto lê as palavras... Raiz, caça e pesca para a alfabetizadora e a professora finaliza a aula chamando atenção sobre o dia do índio.

No excerto textual, percebe-se que há temáticas para serem analisadas teoricamente, como: a aula foi direcionada para a feitura dos desenhos de armas, objetos e habitação indígena; não houve contextualização acerca dos saberes que os idosos e adultos carregam consigo sobre a cultura indígena. Os conteúdos e desenhos registrados na lousa foram retirados do

livro didático. Percebe-se que os estudantes interagem com alfabetizadora e entre eles construindo outros sentidos, inclusive contextualizando situações reais vividas no cotidiano, ao mencionarem nomes de frutas, raízes e instrumentos de pescaria, porém a alfabetizadora não utilizou os saberes desses sujeitos, bem como as experiências e conhecimentos para tornar a aula mais criativa, lúdica e interessante.

A meu olhar, entende-se que a alfabetizadora não deu a devida atenção aos diálogos tecidos entre idosas, idosos e adultos. As táticas criadas entre eles tinham o objetivo de construir uma aprendizagem significativa acerca da temática. As questões que surgiram no decorrer da aula foram instigantes, a citar: as questões de preconceitos com índios, conceitos equivocados sobre o que os índios comem, bem como os tipos de armas utilizam. Outra questão que se faz necessário discutir está relacionada ao menosprezo com o índio, isto está implícito nos diálogos tecidos nas conversas.

Lamentável, quando se percebe que por trás destas práticas ainda há crenças equivocadas que ignoram a capacidade de pensar de sujeitos como os que estão no TOPA I e II. Eles/elas pensam e não se conformam com desenhos na lousa, por isso olham as atividades do colega, desconversam o assunto, se compadecem, como é o caso de D. Vitória. Ali naquele espaço, apesar de não ser perceptível, eles/elas criam suas táticas na resolução das atividades da aula. Está explícito em suas falas o modo como pensam a vida, o mundo, a cor, as etnias e o cotidiano.

Ao adentrar a sala do Espaço TOPA II, percebemos que havia apenas três estudantes presentes na aula: D. Lili, D. Celestina e D. Mariinha. Naquele momento, a alfabetizadora questionava as estudantes idosas sobre os tipos de armas que os índios usavam. A alfabetizadora perguntava:

– Que tipos de armas os índios utilizavam para caçar?

– Quais eram as armas que os índios utilizavam? D. Lili diz: – Tipo de arma? Dilma diz: – Sim. D. Lili não entende bem e pergunta: – O que é que tem nas matas?

A alfabetizadora tenta refazer a pergunta: – Que tipo de arma os índios utilizavam para caçar? Os índios usavam umas ferramentas para caçar. Quais eram os nomes?

D. Lili gesticula bastante e depois diz: – É flecha, lança e arco.

Alfabetizadora anota os nomes das armas indígenas na lousa e pede que as senhoras anotem. E anota: flecha, lança, tacape. Enquanto isso, a sala fica em silêncio. E todas escrevem no caderno as anotações feitas na lousa pela professora.

D. Lili pergunta: – O que é tacape? A alfabetizadora responde: – Eu não achei o significado não.

A professora orienta D. Celestina e D. Lili sobre a escrita dos nomes das armas indígenas no caderno.

A professora diz: – A última pergunta é:

– Como é chamada a casa dos índios? D. Celestina diz: – Oca.

A professora anota o nome na lousa e as idosas escrevem o nome no caderno.

A tessitura das aulas acontece no processo de narrativa conversacional, pois a alfabetizadora colocou a temática da aula na lousa e partir daí, iniciam-se os questionamentos com as idosas. Elas interagem com a alfabetizadora respondendo às questões colocadas, mas sem uma participação efetiva. Percebe-se que há uma compreensão da alfabetizadora acerca do que está sendo trabalhado como tema da semana. Por outro lado, a aula se restringe apenas as explicações dos textos didáticos. A contextualização da vida cotidiana que permita uma aprendizagem significativa não acontece, porque parece haver um distanciamento entre a temática abordada pela alfabetizadora e a recepção do tema no cotidiano das idosas.

Percebe-se nas narrativas conversacionais que as alfabetizadoras se esforçam para explicar para as estudantes aquilo que foi planejado para aula – o dia do índio. Uma prática pedagógica tradicional presente nas

escolas e no livro didático que aborda essa temática de forma isolada e a escola infelizmente vive uma prática descontextualizada do cotidiano.

No Espaço TOPA II, aconteceu um fato intrigante após a alfabetizadora anunciar para a turma que havia encerrado aula, vejamos a cena:

As idosas escrevem na lousa as respostas das questões que estavam sendo interrogadas e a alfabetizadora finaliza a aula. Todas guardam o caderno, a alfabetizadora conta para os estudantes que sua família é de linhagem indígena e ali em Saquinho há ainda uma comunidade de família indígena e confessa para os estudantes assim:

– Lá na casa de vovó tinha panela e aribé. Minha avó fazia essas coisas e tinha uma bacia grande que servia para lavar prato. Tinha muitos potes para colocar água, muita moringa. Meu avô dizia que era ela de família de índio.

D. Celestina acrescenta fazendo a seguinte afirmação: – Acho que D. Cicinha é de família de índio, porque ela sabe essas coisas de barro.

D. Mariinha diz: – D. Cicinha parece que é índia.

D. Celestina comenta: – O cabelo dela... É preto e liso...

A alfabetizadora diz: – Mãe veia era assim negra com o cabelo liso, bem preto e liso. Alguns netos puxaram a minha avó.

D. Celestina: – É cabo verde.

Alfabetizadora diz: – Só eu que não tive a sorte de nascer com o cabelo liso. Misturou... rsrs.

D. Lili pergunta: – Amanhã tem aula?

Ficamos surpresas com atitude da alfabetizadora, porque para nós, a história de vida da alfabetizadora e das idosas deveriam se constituir como eixo central da aula, as memórias indígenas de Saquinho e a narrativa da alfabetizadora deveriam ser os temas da aula. Imaginem quantas temáticas surgiriam a partir dali!

Saquinho pertence ao município de Inhambupe, Bahia, um dos municípios baianos mais antigos, a sua sede foi fundada pelos portugueses, mas antes da chegada dos portugueses já era habitada pelos índios cariris. Vale ressaltar ainda que, conforme Pereira (2008, p. 76-77),

No cenário geográfico, político e social de Inhambupe encontram-se as comunidades negras rurais e outras cujos dados históricos apontam terem sido formadas por famílias indígenas, fato que a história oficial omite. Os moradores dessas comunidades determinam a base étnico-racial de formação populacional do município; os traços físicos dos moradores atuais evidenciam essa ancestralidade da qual herdaram um rico legado cultural. Inhambupe não deve seu crescimento apenas aos portugueses, como é enfatizado pelos moradores inhambupenses, mas sobretudo aos índios que já moravam na região antes da chegada dos portugueses e aos negros que aparecem na história exclusivamente como escravos. Os índios cariris, moradores das margens do Rio Inhambupe, foram expulsos das terras e os colonizadores trouxeram os negros para serem escravizados.

Conforme D. Catarina,<sup>5</sup> Saquinho é uma comunidade formada por negros e índios, como narra no excerto textual a seguir:

Meu pai contava que meu avô contava uma história que dizia que tinha um homem aqui, ele era caçador, o nome do homem era João de Gudu. Tinha muitos cachorros que caçava nos mato brabo. A espingarda dele quando estava carregada pesava uma arroba. Meu pai chamava de mandingueiro. Meu pai dizia que ele deu comida pra uma cabocla. Os cachorros entendiam o que o caçador queria e quando dizia: – Pega! Os cachorros corriam, pegava e não estragava. Quando foi um dia deu com a cabocla sozinha na comidinha, aí botou os cachorros, mas não pegou. Ela era uma mulher baixinha. Dizem que se o caboclo da se-

---

5 Colaboradora da pesquisa de mestrado em Educação do Mestrado em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC). A pesquisa de foi realizada de 2006 a 2007. D. Catarina faleceu em 2010 com 117 anos.

mente desse falta dela sem chegar, eles corriam depressa e deitava no chão do arco e flecha. Se eles vissem que a flecha alcançava, eles atiravam e iam buscar pra soltar e trazer. E se chegasse numa roça e saltasse pra dentro da roça, eles não fazia mais nada. A cabocla que ele trouxe batizou por nome de Antônia. Ele trancou num quarto e foi comprar pano pra fazer roupa e comprar comida pra ela, ela só comia fruta e caça. A família do Gravatá, perto da daqui, é dessa família. Os velhos já morreram tudo. Meu avô dizia que ele era mandigüero. Minha tia vendia banana no Gravatá [...]. E uma cabocla já velha comprava na banana na mão de minha tia. Eu alcancei essa senhora já uma velha, cor de canela, os olhos azuis, bonitinha. A família do gravatá é dos caboclos. Lá no Gravatá era só uma família e começou a render gente.

As narrativas de D. Catarina mostram a formação histórica, cultural e social de Saquinho, fato narrado depois que já havia finalizado a aula. Outra questão que é falta de reconhecimento das mulheres idosas, estudantes do TOPA pelas questões raciais culturais de si. Elas não se sentem como pessoas que fazem parte da linhagem indígena presente na comunidade. D. Celestina tem conceitos bastante equivocados quando menciona que “D. Cicinha é da família de índio porque ela sabe essas coisas de barro”. Afinal, ali na comunidade, os moradores fazem parte das duas linhagens: indígena e afro-brasileira. Essas são base da formação sociocultural e étnica da comunidade.

Se a aula tivesse sido planejada tendo como viés curricular a memória coletiva e social da comunidade, certamente, teria sentido estudar o índio que se faz presente na história vida da alfabetizadora e nas histórias de vidas das estudantes. Mas o índio apresentado no livro didático não tem nenhuma representatividade na vida daquelas mulheres, por isso a aula não teve participação efetiva destas. Elas não se sentem coparticipantes. Vejamos as cenas:

Alfabetizadora diz: – Amanhã não precisa trazer caderno porque tem a comemoração da páscoa.

Aí pergunta: – Lili, na família da senhora tinha índio?

D. Lili responde: – Não sei não... Nunca me disseram. Eu vim conhecer os índios porque vejo passar na televisão. Agora tem um tempo que apareceu um índio da Salobra, estava sozinho. Ficou um tempo, depois foi embora para a terra dele.

D. Lili pergunta: – Ainda vamos estudar hoje?

A alfabetizadora diz: – Acabou a aula, Lili.

A alfabetizadora questiona D. Lili e ela desconversa dizendo que não sabe se na sua família tinha índio. O conhecimento que tem sobre o índio foi adquirido através dos programas televisivos, mas logo em seguida, confessa que conheceu um índio e depois ele foi embora para sua terra. Observa-se nas cenas que há um desconhecimento ou conceitos equivocados acerca do índio. Se a comunidade de Saquinho é formada por índios e negros, como menciona D. Catarina no excerto acima ao mencionar a comunidade de Gravatá. Tal comunidade faz parte da comunidade de Saquinho, nos limites da geografia local, Gravatá é uma pequena comunidade que faz parte de Saquinho na sua amplitude, pois há vários lugarejos pequenos, entretanto são endereçadas ou conhecidas como pertencente a “Saquinho”.

As preocupações da alfabetizadora estavam direcionadas para os conteúdos curriculares de processo de decodificação mecânica da palavra escrita e um conteúdo didático que “pinta” o índio como se fosse estranho a nossa ancestralidade e colocando-o com certo distanciamento local. Por outro lado, as mulheres do TOPA se colocam numa posição de estranhamento em relação ao índio. Ao nosso olhar, a temática indígena seria o momento ideal para que as alfabetizadoras pudessem organizar projetos temáticos de investigação sobre as etnias indígenas, destacando as famílias de linhagem indígenas e suas histórias, vocábulos, objetos de arte, alimentação, rezas e plantas medicinais presentes na comunidade de Saquinho.

Observa-se então que as culturas de Saquinho são silenciadas e negadas nos espaços pedagógicos do TOPA, anulando as vozes da comunidade, a memória viva. Conforme Santomé (1995, p. 165), “os currículos

planejados e desenvolvidos na sala vêm pecando por uma grande parcialidade no momento de definir cultura legítima, os conteúdos culturais que valem a pena”. Isso inculca nos jovens, adultos e idosos que os saberes locais e suas práticas culturais e crenças não podem ser considerados como conteúdos legitimados.

As revelações que surgem nas cenas me instigam a pensar na formação que as alfabetizadoras receberem para assumir a tarefa de alfabetizar. Infelizmente, a formação de quarenta horas compromete a proposta que o Programa TOPA visa desenvolver durante oito meses, que é oferecer uma educação de qualidade para jovens, adultos e idosos que não tiverem oportunidade de estudar em suas trajetórias de vida. Percebe-se que esses sujeitos têm seus direitos negados e, apesar de todo esforço empreendido pelas alfabetizadoras, compreendemos que formação que elas recebem é incipiente e não surte o efeito esperado que é alfabetizar e letrar os sujeitos para a vida e para o mundo, como podemos observar nos excertos textuais das narrativas (auto)biográficas das alfabetizadoras:

Para dar as aulas do TOPA, a gente tem o planejamento é quinzenal e fazemos com a coordenadora em Inhambupe, agora mesmo estamos trabalhando com a temática Trabalho. A partir desse tema, eu faço o plano diário [...]. O ano passado, eles não avançaram, por isso eu não queria ensinar esse ano, porque eu ficava pensando assim: – Eu vou pra lá dou aula todos os dias e não vejo eles aprendendo nada. Aí, eu comecei a pensar que eu não estava sabendo ensinar, não sabia me expressar e por isso eles não estavam aprendendo. Então, comecei a mudar, porque o ano passado, eu passava muito texto, copiava muito texto pra eles, porque na formação, os professores falaram que era pra passar muito texto para eles melhorarem a escrita e a leitura, só que eu não estava vendo mudança. (Alfabetizadora Jane).

Para dar aula no TOPA, além da formação de uma semana, fazemos planejamentos quinzenais e isso ajuda porque a equipe do TOPA trabalha com temas e títulos. Eles dão os títulos e temas e orientam a gente de como dar aula, para a gente não ficar inventando coisas que não tem sentido. Penso que os planejamentos ajudaram muito. O material para

trabalhar com os alunos das outras etapas é o mesmo e eu acho que não é bom, porque eles já viram e voltam revisando tudo de novo. Eu mesma tento criar algumas coisas de outros livros, como tenho bastantes livros. Então, eu vejo o que dá pra desenvolver na sala de aula, aí vejo e procuro trabalhar dentro do tema. (Alfabetizadora Carla).

Entendemos que uma formação de 40 horas de aula, acompanhada de um planejamento quinzenal, não pode dar conta da complexidade da prática pedagógica de alfabetização. Assim sendo, faz-se necessário um vasto conhecimento acerca dos enfoques teórico-metodológicos e práticos do ato de alfabetizar e letrar. Sabe-se, portanto, que as alfabetizadoras não possuem uma formação acadêmica que habilite para o exercício da docência, porém essa afirmativa não exclui os saberes que as alfabetizadoras têm da docência. Basta lembrar que as ações aplicadas com o método de alfabetização de Paulo Freire foram elaboradas e testadas por educadores populares, entre eles, haviam professores, instrutores e monitores, porém a prioridade era alfabetizar e politizar para que os homens e mulheres, jovens, idosos tomassem posse dos seus direitos e se reconhecessem como cidadãos atuantes, como afirma Brandão (2008, p. 21),

Métodos de alfabetização tem um material pronto: cartazes, cartilhas, cadernos de exercício. Quanto mais o alfabetizador acredita que aprender é enfiar o saber-de-quem-sabe no suposto vazio-de-quem-não-sabe, tanto mais tudo é feito de longe e chega pronto, previsto. Paulo Freire pensou que um método de educação construído em cima da ideia de um diálogo entre educador e educando, onde há sempre partes de cada um no outro, não poderia começar com educador trazendo pronto, do seu mundo, do seu mundo, do seu saber, o seu método e o material da fala dele.

Vê-se que a tarefa de alfabetizar vai para além de uma formação acadêmica. Exige ousadia, desafio constante de sua capacidade de intervenção no mundo. Desse modo, ensinar certo exige do educador e da escola atitude, como diz Paulo Freire (2011, p. 31), que é o que “coloca ao pro-

fessor e à escola, no dever de não só respeitar os saberes dos educandos, sobretudo das classes populares” e das comunidades rurais – os “saberes que socialmente construídos na prática comunitária” (p. 31).

Não se concebe que um Programa de Alfabetização que tem como meta promover educação de qualidade para todos, adote um livro para os educandos e mais ainda de um plano quinzenal organizado por especialistas que desconhecem o cotidiano de jovens, adultos, idosos e idosas de uma determinada comunidade, no nosso caso, comunidade rural. O livro didático utilizado nos espaços do TOPA é um “saber abstrato, pré-fabricado e imposto. É uma espécie de roupa de tamanho único que serve pra todo mundo e pra ninguém”. (BRANDÃO, 2008, p. 22)

Para Macedo (2004, p. 41),

Infelizmente boa parte de nossas propostas curriculares tem sido incapaz de incorporar essas experiências, pretendendo pairar acima da atividade prática diária dos sujeitos que constituem a escola. Inverter o eixo desse processo significa entender a tessitura curricular como um processo de fazer aparecer as alternativas construídas cotidianamente e já em curso. Uma prática curricular consistente somente pode ser encontrada no saber dos sujeitos praticantes do currículo, sendo portanto, sempre tecida, em todos os momentos e escolas.

Alfabetizar a partir das histórias de vida de estudantes do TOPA pode tornar-se um instrumento didático valioso na sala de aula, pois contar e ouvir histórias são atividades extremamente comuns na vida do homem que independem do fato de serem narradores e ouvintes, letrados ou não. Contam-se histórias com as mais variadas funções e nos diversos contextos comunicativos. Os saberes curriculares presente nas histórias de vida dos sujeitos do TOPA de Saquinho podem ser usados como instrumentos pedagógicos no processo de alfabetização e letramento.

O método de alfabetização de Paulo Freire nasceu do trabalho de pesquisa empírica com as pessoas e espaços de alfabetização, considerando

todo arcabouço linguístico, saberes e experiências do cotidiano dos sujeitos: homens e mulheres envolvidos no ato de político de aprender e escrever. Alfabetizar não é apenas aprender a assinar o nome, é muito mais que passar horas copiando textos, como se pode observar os equívocos do ato de alfabetizar, no excerto textual da narrativa da alfabetizadora Jane:

O TOPA alfabetiza, a gente alfabetiza. Nós só estamos alfabetizando o aluno. Os professores dizem que a prioridade é aprender a fazer o nome. É o nome que o aluno tem de aprender. Assinar sua assinatura e ler, mesmo aprendendo apenas a assinar o nome. Então, na terceira etapa eles têm que ir para EJA. Isso para eles já está praticamente alfabetizado, igual às crianças do Pré. Saem do Pré sabendo escrever o nome, sabendo contar pelo menos até 50 e sabendo o alfabeto, é o caso dos alunos do TOPA. Se eles conhecem o alfabeto todo, sabe escrever seu nome, eles dizem que os alunos já estão alfabetizados. (Alfabetizadora Jane).

O propósito de oferecer educação de qualidade se concretiza em outras questões que perpassam necessariamente por uma boa formação para os educadores do TOPA; é garantir a esses alfabetizadores leituras, preparação, acompanhamento, planejamentos, espaços adequados para as aulas, valorização cultural e social dos educandos, material didático adequando e principalmente garantia de uma aprendizagem significativa. Assim, a equipe pedagógica do TOPA pode buscar aperfeiçoar suas práticas pedagógicas no método de Paulo Freire.

Conforme Brandão (2008, p. 25), a primeira etapa pedagógica de construção do método de alfabetização Paulo Freire é conhecer o universo da fala, da cultura da gente daquele lugar: aquela comunidade vai ser investigada, pesquisada. “As pessoas do programa de educação misturam-se com os da comunidade. Se for viável habitam – sem molestá-lo – seu cotidiano”

O contacto inicial e direto que estabelecemos com a comunidade é durante a pesquisa do universo vocabular – etapa realizada no campo e que é a primeira do Sistema Paulo Freire de

Educação de Adultos. Não é uma pesquisa de alto rigor científico, não vamos testar nenhuma hipótese. Trata-se de uma pesquisa simples que tem como objetivo imediato à obtenção dos vocábulos mais usados pela população a se alfabetizar. (BRANDÃO, 2008, p. 25)

O material didático para cada comunidade vai ser organizado de forma diferenciada porque só atende a realidade cultural, social e linguística daquelas pessoas e do seu cotidiano, pois o que se descobre com a pesquisa não são homens e mulheres objetos e tampouco é uma realidade neutra. Descobre-se que em cada comunidade há cotidianos tecidos por identidades sociais e culturais. “São os pensamentos-linguagens das pessoas. São falas que, a seu modo, desvelam o mundo e contêm, para a pesquisa”. (BRANDÃO, 2008, p. 27)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pesquisadora, percebo algumas incoerências curriculares que acontecem na sala de aula, como por exemplo: atividades destinadas para “qualquer estudante” sem considerar a idade e experiências de vida; desrespeito aos tempos e ritmos de aprendizagem decorrentes da faixa etária e das identidades sociais dos(as) educandos(as); desconsideração às diferenças de experiências pessoais entre as mulheres idosas; as interações conversacionais que acontecem na sala de aula, que poderiam ser considerados como textos de oralidade produtivos como materiais de leitura e escrita, não são integrados às práticas curriculares. Enfim, os materiais didáticos de leitura e de escrita e as condições de produção estabelecidas na sala de aula parecem não considerar qualquer articulação com a realidade sociocultural das mulheres da pesquisa.

O propósito neste texto não foi avaliar as práticas pedagógicas das alfabetizadoras, mas promover um diálogo sobre a (in)eficácia de um programa de alfabetização que acontece em um período de oito meses e o nível de (in)sucesso na percepção tanto das alfabetizadoras como nas mulheres idosas sujeitos da aprendizagem e dos adultos. As mulheres

e homens estudantes do Programa TOPA apresentam expectativas de aprender, no mínimo, “a assinar o nome”, mas também expressam desejos de ler os produtos que compram no mercado, a fatura da conta de luz; o mais interessante para elas é sair da condição de “sujar o dedo”, como dizem, para imprimir a marca digital. Infelizmente, ao final de oito meses, algumas não conseguem aprender nem a assinar o nome.

Acredito que os dados registrados nesta pesquisa podem revelar possibilidades de criar ambientes educacionais mais apropriados para estudantes adultos e idosos; para tal faz-se necessário oferecer às alfabetizadoras oportunidade de interagir com seus estudantes de forma mais autêntica e mais colaborativa, no sentido de implementar uma cultura escolar efetivamente inclusiva para atender a ampla diversidade sociocultural do universo estudantil da contemporaneidade.

## REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é o método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- MACEDO, Elizabeth. Dia 28 de abril, terceira discussão: a hora e a vez dos currículos (de alguma coisa mais). In: ALVES, Nilda (org.), *Criar currículo no cotidiano*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- MELO, Lílian Noemia Torres de; SÁ, Maria da Piedade Moreira de. Função metalingüística na narrativa conversacional: um diálogo intertextual. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA. 16., 2008, Recife. Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, Brasil, 2008. Comunicação apresentada.
- PEREIRA, Áurea da Silva. *Percursos da oralidade e letramento na comunidade rural de Saquinho, município de Inhambupe, BA*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação, Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.
- SANTOMÉ, J. Torres (1995). As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: Silva, Tomaz Tadeu (org.). *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.



# Multiletramentos e empoderamento na educação<sup>1</sup>

*Carla Viana Coscarelli*

## INTRODUÇÃO

Nesse artigo, pretendemos mostrar as ações do Projeto Redigir, assim como alguns princípios que fundamentam as atividades desse grupo de extensão. Abordaremos as principais iniciativas desse projeto e focalizaremos a apresentação de alguns materiais que são desenvolvidos e disponibilizados no nosso *site*. Essas ações buscam contribuir para a formação de cidadãos preparados para lidar com as demandas da sociedade do século XXI, assim como preparar professores capazes de trabalhar com uma concepção mais contemporânea da sociedade e dos letramentos.

O Redigir é um projeto de extensão vinculado à Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e que tem como objetivo desenvolver e disponibilizar, gratuitamente, materiais que ajudem na formação de professores, sobretudo de Língua Portuguesa, e que contribuam para a prática pedagógica deles.

---

<sup>1</sup> Este trabalho contou com o apoio da FAPEMIG Processo: CHE - APQ-01747-15

Nesse projeto nos envolvemos com diferentes ações entre as quais podemos citar como exemplo um programa de rádio intitulado “Enchendo a Linguística”, realizado em parceria com a Rádio Educativa UFMG. O objetivo desse programa é trazer para o ouvinte informações sobre pesquisadores, pesquisas, conceitos e concepções relativas aos estudos da linguagem e sua relação com nossa vida cotidiana. Os programas versam sobre temas como preconceito linguístico, variação linguística, jargões, figuras de linguagem, letramento, sintaxe, semântica, poesia, libras, entre tantos outros temas caros aos estudos da linguagem. Os programas de todas as temporadas ficam disponíveis para acesso gratuito<sup>2</sup> e, podem ser usados por professores e alunos onde e quando eles quiserem.

Desenvolvemos também as ações educativas do Centro de Referência da Música Mineira, em especial da exposição “Canção Amiga”, que teve como foco os artistas do Clube da Esquinas e os temas mais recorrentes na obra deles. Além de contribuir para as discussões para a construção da exposição, preparamos materiais para as ações educativas. Produzimos e testamos materiais que foram usados na exposição, como por exemplo, um passaporte que os visitantes recebiam na entrada da exposição e que preenchiam com carimbos, anotações e adesivos durante e após a visita. Produzimos também atividades com canções do Clube da Esquina<sup>3</sup> que os professores podem usar em sua prática docente, entre elas *Paisagem da janela, Maria, Maria, Nada será como antes*, entre outras.

Além disso, trabalhamos com iniciativas voltadas para o Letramento em Marketing, sob a orientação do professor Jônio Bethônico, que tem como objetivo elaborar e disponibilizar atividades<sup>4</sup> que tratam de questões relacionadas ao consumo e às estratégias de marketing com as quais nos envolvemos diariamente, como embalagens, vitrines, capas de livros,

---

2 Os programas de todas as temporadas do “Enchendo a Linguística” estão disponíveis no *site* do Redigir: <http://www.redigirufmg.org/dicas-para-o-professor/enchendo-a-linguistica>.

3 Essas atividades estão disponíveis para *download* gratuito no *site* do Redigir: <http://www.redigirufmg.org/atividades/clube-da-esquina>.

4 Essas atividades, assim como todas as outras mencionadas nesse texto, estão disponíveis para *download* gratuito no *site* do Redigir: <http://www.redigirufmg.org/atividades>.

patrocínios esportivos, anúncios publicitários e postagens de caráter comercial nas redes sociais. Essas atividades buscam desnaturalizar o olhar dos consumidores para que eles percebam as mais diversas estratégias de marketing usadas e passem a refletir criticamente sobre elas e sobre suas ações de consumo.

Paralelamente a todas essas atividades, investimos em materiais didáticos que têm como objetivo geral ajudar os professores a colocar a teoria em prática por meio do trabalho com diversos gêneros textuais. Daremos ênfase aqui às atividades que lidam com temas, textos, redes e mídias envolvidos no universo digital. Antes de falar das atividades, no entanto, vamos apresentar brevemente alguns conceitos e concepções que fundamentam nosso trabalho.

## FUNDAMENTOS, PRINCÍPIOS E FONTES DE INSPIRAÇÃO

Um conceito muito caro à nossa equipe e que buscamos desenvolver nos alunos é a autonomia. Celestin Freinet (2004), em seu livro *Pedagogia do bom senso*, nos conta a história de um diretor que fez uma escadaria linda na escola e treinou os alunos a subirem os degraus ordenada e disciplinadamente, segurando pelo corrimão. Esse diretor descobriu que, quando ele não estava por perto, os alunos desciam escorregando pelo corrimão, subiam de dois em dois os degraus, ou entravam pelas janelas, em vez de usar a escada. Ele não compreendia porque aquilo acontecia. Freinet conclui a história nos fazendo uma pergunta:

O pedagogo persegue os indivíduos obstinados em não subir pelos caminhos que considera normais. Mas terá ele perguntado a si mesmo, por acaso, se essa ciência da escada não seria uma falsa ciência e se não haveria caminhos mais rápidos e mais salutares, em que se avançasse por saltos e largas passadas? Se não haveria, segundo a imagem de Victor Hugo, uma pedagogia das águias que não sobem pela escada? (FREINET, 2004, p. 15)

Outra noção para nós fundamental é a colaboração. Acreditamos que a aprendizagem não deve nem precisa ser apenas na direção professor-aluno, mas os alunos podem aprender com seus pares, com outros colegas, com pessoas de sua comunidade, com tutoriais da internet, com o envolvimento em grupos de interesse. Além disso, como defende Ito (2008), em vez de apenas usar o conhecimento produzido e disseminado por fontes tradicionais, eles precisam acessar informações e aprender de forma colaborativa, construindo uma rede de conhecimento.

Um trabalho que também compartilha desses conceitos de autonomia e colaboração e que inspira nossas propostas de atividade é o desenvolvido por Sugata Mitra, e que é conhecido como “Buraco na parede” (*Hole in the wall*). Mitra propõe o trabalho em Ambientes de Aprendizado Auto-organizados e, para ele, “a fórmula para o sucesso no ensino é um computador na mão e uma boa pergunta na cabeça”. (SUGATA, 2013) Ele acredita que perdemos de vista perguntas inspiradoras quando nos prendemos a um currículo conteudista. Segundo o pesquisador, precisamos de um currículo que trabalhe com a elaboração de perguntas – perguntas estas que levam à busca de respostas.

Essa é uma ideia apresentada por Sócrates na Antiguidade –conhecida hoje como Método Socrático–e que continua sendo fonte de inspiração para muitas abordagens da aprendizagem contemporâneas. Podemos citar, como exemplo, *Focus on Inquiry: a Teacher’s Guide to Implementing Inquiry-based Learning*, elaborado pela Alberta Learning, um guia feito pela província canadense de Alberta que orienta os professores no uso do processo investigativo como estratégia de ensino. (KINGSLEY; TANCOCK, 2013; SEKERES; COIRO; CASTEK; GUZNICZAK, 2014)

Não é possível pensar em uma educação nesses termos sem considerar noções como letramento digital (COSCARELLI; RIBEIRO, 2005; DIAS; NOVAIS, 2009) e multiletramentos. (COPE; KALANTZIS, 2000; KRESS, 2000a, 2000b; NEW LONDON GROUP, 1996; ROJO, 2012) Chamamos de letramento digital o conjunto de habilidades que viabilizem o uso da linguagem para a comunicação em meios digitais. Como propõe Soares (1998), é “o estado ou condição” de quem se apropria da

linguagem, sendo capaz de participar de práticas sociais em que ela é envolvida. O cidadão precisa ser e estar preparado para lidar com os ambientes digitais seja para lazer, seja para trabalho, em instâncias públicas e privadas. Incorporando a ideia de desenvolver o letramento digital dos alunos, as escolas estarão contribuindo para lidar com uma noção de letramento mais contemporânea e que vai estimular a formação de cidadãos críticos e participativos.

Pensar a educação sob essa perspectiva nos leva a considerar, inevitavelmente, a noção de multiletramentos em suas concepções mais frequentes, ou seja, o trabalho com vários canais de comunicação e mídias, o que leva ao trabalho com múltiplas linguagens, assim como o trabalho e o respeito à diversidade linguística e cultural que integram esses meios.

Pensando nesses conceitos, elaboramos uma pequena lista de princípios que acreditamos reger nosso trabalho no Redigir, sobretudo, na elaboração de atividades feitas para serem usadas pelos professores e que são postadas no nosso *site*:

- Pensar no aluno e escolher temas e atividades que sejam do interesse deles;
- Desenvolver o letramento digital dos alunos –entendemos como letramento digital o desenvolvimento de habilidades que vão permitir ao sujeito compreender e produzir diversos gêneros e tipos textuais em ambientes digitais, participando ativa e criticamente deste ambiente (ARAÚJO, 2007; BUZATO, 2007; COIRO, 2011; COSCARELLI, 2012; ITO, 2008; RIBEIRO, 2008; SOARES, 2002);
- Trabalhar com diferentes linguagens e múltiplas culturas – multimodalidade (KRESS; VAN LEUWEEN, 1996);
- Trabalhar interdisciplinarmente – trazer e explorar elementos de diferentes áreas (MORIN, 2000, 2002);
- Estimular a reflexão linguística (PERINI, 2002; POSSENTI, 1996);
- Apresentar desafios para os alunos, estimular o raciocínio, a curiosidade, a investigação e a solução de problemas (DEWEY, 1910; BRUNER, 1961);

- Explorar o trabalho em duplas, trios ou equipes, ou seja, o trabalho colaborativo, assim como a socialização dos produtos (VYGOTSKY, 1996, FREINET, 2004);
- Valorizar as diferentes formas de manifestação cultural, denunciando e alertando contra o preconceito, quando for o caso (MONTE MÓR, 2007);
- Pensar fora da caixa, procurar formar dinâmicas e significativas de abordar os temas.

Esses são princípios que procuramos seguir na elaboração das atividades, uma vez que queremos que elas sejam significativas e atraentes para os alunos, que os ajudem a se tornarem leitores e produtores de textos de diversas mídias, que sejam críticos, criativos, colaborativos e independentes. Atividades assim vão também transformar a prática do professor em projetos mais interativos e com maior envolvimento dos estudantes. Esperamos, além disso, colaborar para a formação constante dos docentes, trazendo, para os materiais didáticos, diferentes recursos digitais e procurando sempre colocar as teorias discutidas na universidade em prática.

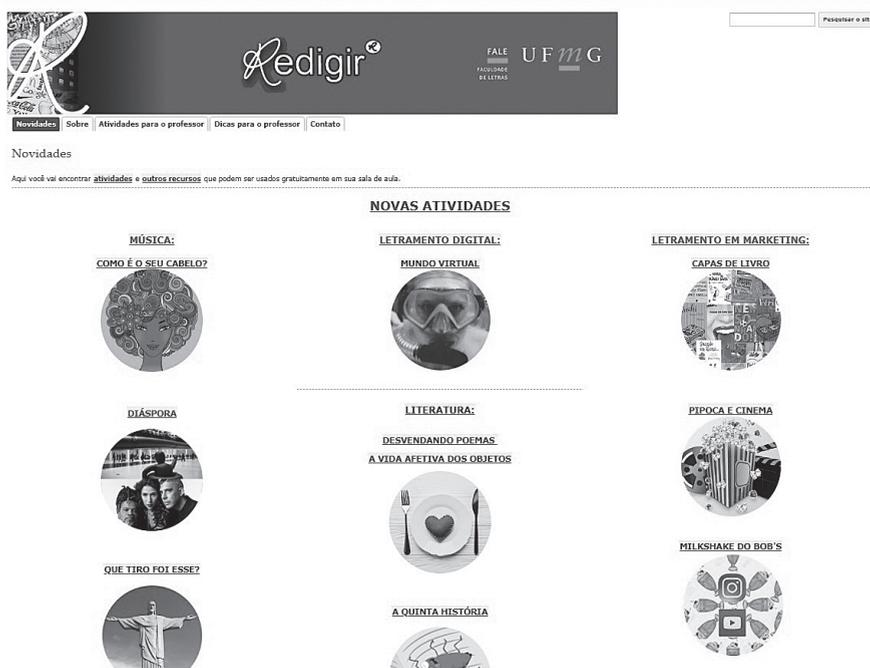
## REDIGIR: O *SITE* E AS ATIVIDADES

As propostas produzidas no Redigir são disponibilizadas no *site* do projeto e podem ser acessadas e usadas gratuitamente. Elas são compostas sempre do material do aluno e o do professor, que consiste no conteúdo dos alunos complementado com discussões a respeito das questões apresentadas e dos recursos utilizados. Uma vez postadas, as atividades ficam no site a espera dos professores por tempo indeterminado.

Na elaboração das atividades, temos em mente um público do quinto ano do ensino fundamental em diante. Não definimos precisamente um público alvo para cada atividade por acreditar que essa é uma escolha do professor. Ele é quem vai definir se os alunos estão prontos para realizar

aquela atividade. Pensando nisso, as atividades são disponibilizadas em formato Portable Document Format (PDF) e em formato DOC. Caso o professor queira editar a atividade, ele pode usar o formato DOC para acrescentar atividades, para retirar questões que não lhe interessam naquele momento ou para fazer as modificações que julgar necessárias para que a atividade fique adequada às suas turmas, atenda as suas expectativas naquele momento e se encaixe no tempo de que ele disponível. As atividades são apresentadas em subseções, o que, acreditamos, facilita a busca a ser feita pelos professores. São elas: gêneros textuais, oralidade, literatura, reflexão linguística, letramento digital, letramento em marketing, jogos, música e vídeos. Na Figura 1, mostramos a primeira página do site, com o menu principal e os *links* para os materiais mais recentes.

Figura 1 – Visualização parcial da primeira página do site do Projeto Redigir<sup>5</sup>



Fonte: Site do Redigir (2018).

<sup>5</sup> Disponível em: <http://www.redigirufmg.org/>. Acesso em: 26 abr. 2018.

Além das atividades, o site traz, para o professor, “Dicas Literárias”, links para os programas de rádio do programa “Enchendo a Linguística”, realizado em parceria com a Rádio UFMG Educativa, e *links* para entrevistas, palestras, *sites*, livros e outros materiais que consideramos relevantes para os professores de Português.

## LETRAMENTO DIGITAL NO REDIGIR

A fim de desenvolver habilidades que vão colaborar para o letramento digital dos alunos e dos professores, buscamos explorar, nas atividades que desenvolvemos, o uso de materiais disponibilizados na internet, assim como o uso de aplicativos, programas e dispositivos – sobretudo computadores e celulares. Sendo assim, a tecnologia digital é usada em várias propostas de exercício, em que os alunos vão lidar com diferentes recursos para trabalhar com imagens, filmes, áudios, nas quais eles serão encorajados a fazer suas próprias produções, aprimorando o letramento digital e promovendo a autoria e a cidadania.

Um exemplo de atividade é “Um help no *selfie*”, na qual a questão do *selfie* é discutida com os alunos. *Selfie* é uma fotografia tirada pela própria pessoa que aparece na foto com um celular. É um autorretrato que costuma ser compartilhado nas redes sociais.

Nessa atividade, os alunos são levados a discutir sobre o que costuma ser representado em *selfies*, que na maioria das vezes, são momentos bons daquela pessoa. Nesses retratos, todos aparecem bem cuidados, se divertindo em lugares bonitos. Dificilmente alguém tira *selfie* fazendo alguma coisa desagradável ou expondo seus problemas e dificuldades. A partir da análise de uma paródia da música *Help*, dos The Beatles,<sup>6</sup> que ironiza e critica o excesso de *selfies* – mostrando que muitas vezes eles são sobre assuntos irrelevantes ou apenas para ostentar ou para criar uma falsa realidade –, os alunos são levados, de forma divertida, a pensar sobre essas fotografias, sua postagem e o que elas de fato representam. Não que-

---

6 “Selfie”, disponível em: [https://youtu.be/4KTqAmv\\_q3E](https://youtu.be/4KTqAmv_q3E). Acesso em: 26 abr. 2018.

remos com isso, desincentivar as *selfies*, pelo contrário. Não há nada de mal nas *selfies* em si – o que precisa ser repensado é o exagero, o exibicionismo, a ostentação e uma possível fuga da realidade. As *selfies*, assim como todas as postagens, devem ser feitas com consciência e senso crítico.

Figura 2 – Parte da atividade do Redigir “Um help no *selfie*”<sup>7</sup>



Atividade elaborada pela equipe do Projeto Redigir, FALE/UFMG.

**Um Help na Selfie**  
(Material do aluno)



Preparação para a atividade:

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

**I. Conversando sobre as selfies.**

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

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

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

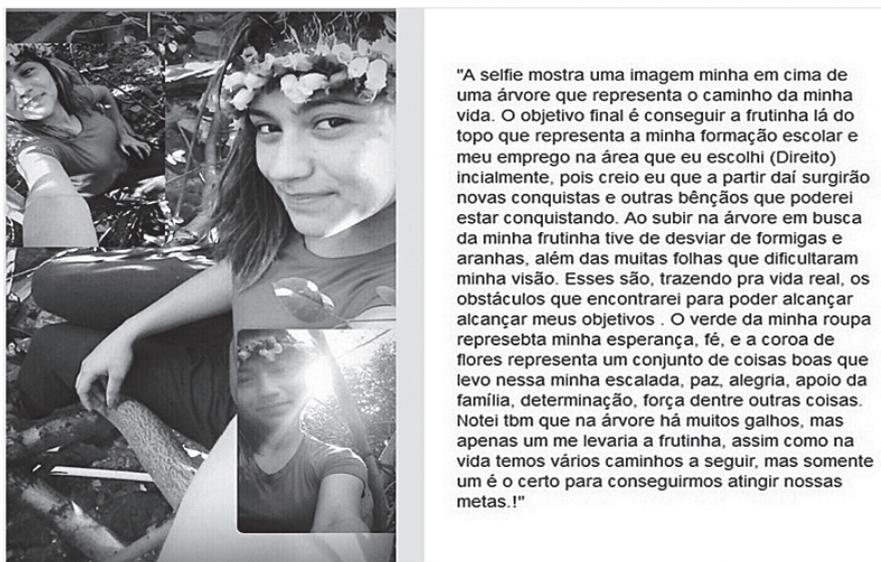
Fonte: Site do Redigir (2018).

7 Disponível em: <http://www.redigirufmg.org/atividades/letramento-digital>. Acesso em: 26 abr. 2018.

Depois de analisar autorretratos de pintores famosos, os alunos são incentivados a usar seus celulares para fazer uma *selfie* que represente sua vida, sua personalidade, seu diaadia, ou alguma coisa que ele gostaria de ser no futuro – e compartilhar com os colegas em uma rede social.

A seguinte postagem foi feita por uma aluna do ensino médio da cidade de Floriano, no Piauí. Ressaltamos o cuidado da aluna na montagem das fotos e na consciência do que cada detalhe representa, o que é reforçado pelo texto que acompanha a imagem. Esse resultado nos mostra que, por meio de atividades assim, podemos ajudar os alunos a terem mais consciência e criticidade em relação às fotografias que encontram nas redes sociais e em relação àquelas que eles mesmos divulgam.

Figura 3 – *Feedback* da atividade “*Selfie*”<sup>8</sup>



Fonte: Site do Redigir (2018).

Em outra atividade, trabalhamos questões como o preconceito e o racismo. A partir de um episódio em que um torcedor jogou uma banana para um jogador de futebol, acontecimento que teve grande repercussão

8 Disponível em: <http://www.redigirufmg.org/atividades/feedbacks>. Acesso em: 26 abr. 2018.

da mídia, desenvolvemos uma atividade discutindo a reação elegante do jogador, as postagens de apoio a ele e as campanhas antirracismo, feitas a partir desse episódio.

Figura 4 – Parte da atividade do Redigir “Uma banana para o racismo”<sup>9</sup>



Atividade proposta pela Prof. Jorgelina Tallei em parceria com a equipe do Redigir FALE/UFMG

### Uma Banana para o Racismo (Material do aluno)

#### Parte I



O que está acontecendo nessas imagens? O que elas têm em comum?

O que esses famosos querem nos dizer?

Que fato gerou essas imagens?

Para conhecer melhor essa história, aqui vão alguns links de notícias que você pode consultar:

Racismo na Espanha:

<http://veja.abril.com.br/noticia/esporte/alvo-de-racismo-na-espanha-daniel-alves-come-banana-jogada-por-torcedor>

Jogador come banana jogada no campo:

<http://oglobo.globo.com/esportes/daniel-alves-come-banana-jogada-por-torcedor-em-jogo-do-barcelona-12314451>

Torcida joga banana para Daniel Alves:

<http://www.estadao.com.br/noticias/esportes,torcida-joga-banana-para-daniel-alves-que-come-e-cruza-para-gol-do-barcelona,1159355,0.htm>

Fonte: Site do Redigir (2018).

<sup>9</sup> Disponível em: <http://www.redigirufmg.org/atividades/generos-textuais>. Acesso em: 26 abr. 2018.

Apresentando muito brevemente essa proposta, podemos dizer que ela pede aos alunos que, primeiramente, conheçam o episódio que envolveu o jogador Daniel Alves, motivados por fotografias com pessoas famosas segurando uma banana. Em seguida, eles devem discutir se “somos todos macacos” e levantar argumentos para defender o ponto de vista do grupo, que deve ser contrastado com as ideias apresentadas pelo biólogo Pirulla em seu *vlog*.<sup>10</sup>

Assim, trabalhamos com várias mídias, com problemas e assuntos importantes para a formação do cidadão, e lidamos com diferentes abordagens de uma mesma questão, ou seja, os diferentes pontos de vista e as diversas maneiras de tratar uma informação, um tema. Buscamos encontrar soluções e formas socialmente sensíveis de conscientizar os alunos para questões que ainda precisam ser muito discutidas e enfrentadas como, por exemplo, o racismo e os preconceitos.

A fim de mostrar que o preconceito não é apenas relacionado à cor das pessoas e é uma questão histórica, discutimos com eles a pintura “Garoto com banana” de Almeida Junior, datada de 1897.<sup>11</sup> Essa imagem busca levar o apreciador a perceber as hierarquias sociais, a pensar sobre os direitos das pessoas que trabalhavam nas zonas rurais e a capacidade delas de subverter o sistema. São discussões que os alunos podem fazer e trazer para a realidade deles, dos trabalhadores, de suas famílias hoje, tecendo comparações e fazendo uma análise crítica delas.

Finalizamos essa atividade com propostas de discussões e registro sobre preconceitos vivenciados pelos alunos e a criação de uma camiseta que tenha como objetivo combater o racismo ou qualquer outra forma de preconceito social.

Acreditamos que reflexões em torno desse tema, nos ajudem a formar cidadãos que conheçam os argumentos da história, da ciência e de diversas outras áreas e que sejam capazes de analisar com olhos críticos

---

10 Canal do Pirula. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Q-X3gGKyqoM&t=5s>. Acesso em: 26 abr. 2018.

11 Almeida Júnior - Garoto com banana, 1897. Disponível em: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Almeida\\_J%C3%BAnior\\_-\\_Garoto\\_com\\_banana,\\_1897.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Almeida_J%C3%BAnior_-_Garoto_com_banana,_1897.jpg). Acesso em: 26 abr. 2018.

os acontecimentos dessa nossa sociedade e sejam, sobretudo, pessoas que não precisem de muitas razões para respeitar a todos.

Figura 5 – Imagens utilizadas na atividade do Redigir “Uma banana para o racismo”



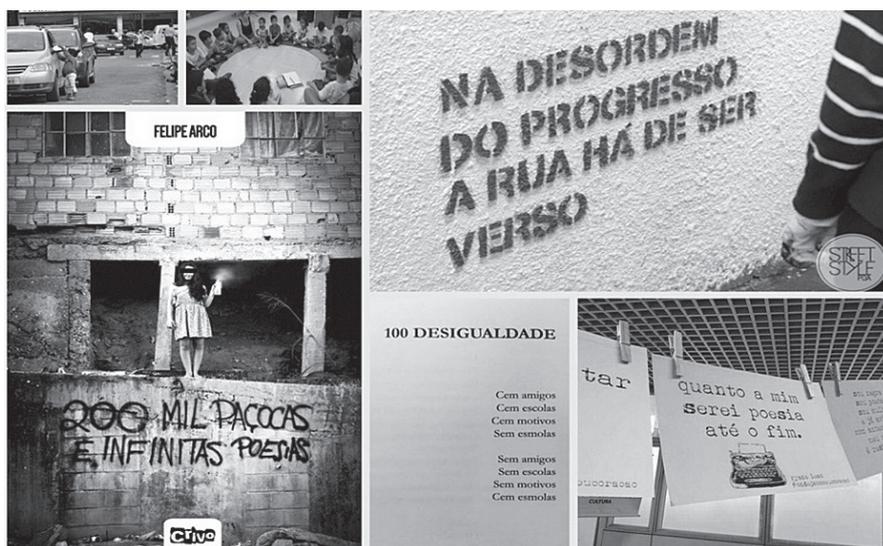
Fonte: Site do Redigir (2015).

Terminaremos esse texto falando, também muito brevemente, sobre outra atividade que lida com questões sociais e nada melhor para isso do que a poesia urbana, e que intitulamos “200 mil paçocas e infinitas poesias”, título do livro de poemas escrito por Felipe Arco. Esse livro nos inspira a muitas reflexões sobre a desigualdade, sobre a poesia urbana, a pichação e os sentimentos humanos. Esses são temas discutidos nessa atividade, que começa com a conversa sobre duas fotografias de crianças. Numa delas há uma criança, no meio da rua, pedindo esmola ao condutor de um veículo na época do Natal. Na outra, crianças de uma escola de educação infantil sentadas em tapetinhos coloridos, organizados em roda e que formavam o Conselho de Criança –um conselho deliberativo formado pelas crianças que tinha como um dos seus objetivos, ouvir as crianças e promover o protagonismo dos alunos.

As questões propostas nesta atividade orientam uma conversa sobre as diferenças de realidade entre essas crianças retratadas na fotografia,

buscando levar os alunos a perceber as diferentes oportunidades dadas às crianças, os riscos que correm e a vida que levam. Essa situação é contrastada com o poema “Desigualdades”, de Felipe Arco (2015, p. 96). O poema tece uma crítica às grandes disparidades em nossa sociedade, em que algumas pessoas têm boas condições de vida, o que comer, uma boa casa para morar, acesso a uma escola com ensino de qualidade; recebem amor e atenção, enquanto outras pessoas podem não vivenciar algumas dessas situações ou nenhuma delas. Os alunos precisam, então, propor soluções para esses problemas.

Figura 6 – Imagens usadas na atividade do Redigir “200 mil paçocas e infinitas poesias”<sup>12</sup>



Fonte: Site do Redigin (2015).

12 Créditos das imagens, em sentido horário. Disponíveis em: <http://www.bocaonews.com.br/noticias/principal/geral/76753,sem-ceia-e-presentes-criancas--rua-ficam-a-espera-do-papai-noel.html>. Acesso em: 26 abr. 2018;

<http://www.deolhonosplanos.org.br/escola-cria-conselho-formado-por-alunos-de-quatro-e-cinco-anos-e-estimula-protagonismo-de-criancas-na-gestao-escolar/>. Acesso em: 26 abr. 2018;

<http://streetstylepoa.com.br/index/2013/06/12/poesia-urbana/>. Acesso em: 26 abr. 2018;

<http://www.choquecultural.com.br/pt/2016/03/29/poesia-no-concreto/>. Acesso em: 26 abr. 2018.

A discussão continua com a leitura de outro poema do livro, que traz como recurso visual um jato de tinta *spray* usada para fazer *grafitti*. Os alunos vão discutir o poema *Sinta* (*Sinta/Amor é grafitti/Feito com tinta*), que nos permite, entre outras interpretações, entender que o *grafitti* é uma manifestação de amor por alguma ideia ou modo de pensar e que é resistente, forte e firme como tinta. Esse poema estimula a pesquisa sobre o que é o *grafitti* e, juntamente com a capa do livro, nos leva a relacionar o título do livro à história do poeta, que também é grafiteiro. Essa rede de conexões culmina na descoberta e na produção, pelos alunos, de poesia urbana, em seus vários formatos e técnicas. A produção desses poemas pode ser feita usando tinta, papel, *stencil*, *sprays*, como pode também ser feita explorando várias ferramentas digitais que permitem a exploração de fontes, imagens, efeitos visuais e sonoros.

Essa é mais uma atividade do nosso projeto que tem como objetivo não apenas o ensino de Língua Portuguesa de uma forma aplicada, pensando a linguagem em uso, mas que tem, como as atividades que lidam com a comunicação não poderiam deixar de ter, o objetivo de discutir, registrar, denunciar, combater, educar e empoderar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos apresentar aqui alguns princípios que regem os materiais didáticos que disponibilizamos no site do Redigir e mostrar como buscamos colocá-los em prática. Para isso, citamos ligeiramente três dessas atividades, a fim de exemplificar como o universo digital, o impresso, as várias mídias, as diversas modalidades e os diferentes registros de linguagem são explorados nas nossas propostas.

Sabemos que, nos ambientes digitais, nos esperam um número enorme de materiais e de recursos a serem trabalhados. Temos ensaiado algumas produções usando realidade aumentada, por exemplo, que, esperamos, em breve farão parte das nossas atividades.

Desejamos, que esse artigo, tenha colocado água na boca dos leitores e estimulado a curiosidade deles de acessar nosso *site* e de fazer parte dessa rede de trocas de experiências, que formamos com professores de todo o país nas redes sociais digitais a exemplo do Facebook. Acreditamos que a troca de experiências e de materiais entre os professores pode ajudar a todos a colocar em prática as diversas teorias que tem sido desenvolvidas e discutidas nos ambientes acadêmicos e que precisam chegar às escolas de ensino fundamental e médio em forma de atividades para serem usadas com os alunos. Essa rede tem muito a contribuir para uma educação de qualidade para todos.

## REFERÊNCIAS

- ALBERTA LEARNING. *Focus on inquiry: a teachers guide to implementing inquiry-based learning*. Edmonton, Alberta, 2004. Disponível em: [https://www.academia.edu/9913211/Focus\\_on\\_Inquiry\\_A\\_Teachers\\_Guide\\_to\\_Implementing\\_Inquiry-based\\_Learning](https://www.academia.edu/9913211/Focus_on_Inquiry_A_Teachers_Guide_to_Implementing_Inquiry-based_Learning). Acesso em: 12 jan. 2016.
- ARAÚJO, J. C. (org.). *Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- ARCO, F. *200 mil paçocas e infinitas poesias*. Belo Horizonte: Crivo Editorial, 2015.
- BRUNER, J. The act of discovery. *Harvard Educational Review*, Cambridge, MA, v. 31, p.21-32, 1961.
- BUZATO, M. E. K. *Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital*. Campinas: IEL/Unicamp, 2007.
- COIRO, J. Talking About Reading as Thinking: Modeling the Hidden Complexities of Online Reading Comprehension, *Theory Into Practice*, London, v. 50, n. 2, p. 107-115, 2011.
- COSCARELLI, C. V., RIBEIRO, A. E.(org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*.Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- COSCARELLI, C. V. *Hipertextos na teoria e na prática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- DEWEY, J. *How we think*. Boston: Heath, 1910.
- FREINET, Célestin. *Pedagogia do bom senso*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

- ITO, Mizuko et al. *Living and Learning with New Media: Summary of Findings from the Digital Youth Project*. Chicago: John D. and Catherine T. MacArthur Foundation, 2008.
- KINGSLEY, T., TANCOCK, S. *Internet Inquiry*. *The Reading Teacher*. [S.l.: s. n.], 2013.
- KRESS, G. Design and transformation: New theories of meaning. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000a. p. 153-161.
- KRESS, Gunther. Multimodality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000b. p. 182-202.
- KRESS, G., VAN LEEUWEN, T. *Reading Images*. *The Grammar of Visual Design*. London: Routledge, 1996.
- MONTE MÓR, W. Investigating critical literacy at the university in Brazil. *Critical Literacy: Theories and Practices*, [S.l.], v. 1, n.1, 2007.
- MORIN, E. *A religião dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- MORIN, E. *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez: UNESCO, 2000.
- PERINI, M. A. *Sofrendo a gramática: ensaios sobre a linguagem*. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- RIBEIRO, A. E. *Navegar lendo, ler navegando: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais*. 2008. 243 f. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- SEKERES, D.; COIRO, J.; CASTEK, J.; GUZNICZAK, L. Wondering + Online Inquiry = Learning. *Phi Delta Kappan*, v. 96, n. 3, p. 44-48, 2014.
- SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 81, 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002008100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100008&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 26 abr. 2018.
- SUGATA Mitra: Construa uma Escola na Nuvem. In: TED - IDEAS WORTH SPREADING. YouTube. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y3jYVeIRGaU>. Acesso em: 26 abr. 2018.
- VYGOSTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.



# Cartas pedagógicas no Pibid: narrativas de formação sobre os usos sociais da leitura na Educação do campo

*Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios*

*Professora,*

*Escrever esta carta não é tarefa fácil. Não estamos acostumadas com isto, mas acho a ideia muito boa para poder falar da docência de maneira mais próxima, mais íntima. Entende? Acho que a carta faz isso! [...] Vou aqui responder a sua carta a partir de minhas experiências no Pibid.*

## PALAVRAS INICIAIS

O texto tem por objetivo refletir sobre as experiências de formação vividas pelos bolsistas de iniciação à docência (ID) do Programa Institucional

de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid),<sup>1</sup> na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a partir do desenvolvimento do subprojeto “Histórias de leitura no Ensino Médio do Campo: espaços e tempos da/na formação do(a) leitor(a)”. O estudo consiste em compreender como os bolsistas lidam com as práticas de letramento dos jovens do campo, através das narrativas de formação apresentadas em cartas pedagógicas.

Ao considerar a carta como uma escrita (auto)biográfica e, partindo do princípio freiriano das cartas pedagógicas – últimas escritas do autor que trazem reflexões sobre fatos percebidos no contexto social, cartas sócio e ideologicamente situadas, transversalizadas pela discussão da ética e da mudança social –, fizemos a proposta da inclusão da carta como elemento formativo, tomando-as aqui como textos de campo em que os bolsistas apresentam o relato do vivido, das experiências e das políticas de sentido construídas nas práticas sociais de leitura feitas pelos jovens do campo.

Para isto, nos inspiramos nos novos estudos do letramento,<sup>2</sup> discutindo os letramentos sociais que são produzidos a partir das trajetórias de formação leitora dos estudantes e na pesquisa narrativa<sup>3</sup> para compreender as escritas das cartas pedagógicas como elemento identitário de formação.

## LETRAMENTOS SOCIAIS NA DOCÊNCIA

Ao discutir a perspectiva dos letramentos sociais na docência, partimos da ideia que estamos lidando com práticas sociais culturalmente constituídas e socialmente situadas. Falar deste lugar neste trabalho significa situá-lo a partir dos trabalhos desenvolvidos pelos novos estudos

---

1 O Pibid foi criado no contexto da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, através do Decreto nº. 6755/2009, através da Portaria nº 7.219/2010. (BRASIL, 2010)

2 Campo de estudo sobre o Letramento, iniciado no final dos anos 1970 e início dos anos 1980 na América do Sul, América do Norte e Europa, cuja ênfase principal centrou-se na perspectiva social do letramento.

3 A Pesquisa Narrativa é entendida aqui a partir dos estudos de Clandini e Connelly (2015) que a concebe como uma forma de compreender a experiência.

do letramento que parte da concepção plural do letramento, ou seja, trataremos aqui de letramentos.

Os novos estudos do letramento trazem como tese principal o estudo da natureza social do letramento. Neste sentido, compreendem que as pessoas estão imersas em práticas sociais concretas, sobretudo ao considerar as culturas locais, as identidades e as relações entre os grupos sociais, uma vez que os usos da escrita adquirem diferentes valores e significados simbólicos em diferentes contextos socioculturais. Preocupam-se como as pessoas usam a leitura e a escrita em seu cotidiano e de que maneira estas dimensão do letramento identitário produz transformações e desafios. Ou seja,

O que quero dizer com isso é que, quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar. (STREET, 2006, p. 466)

Nesta perspectiva, interessa para os letramentos sociais as trajetórias individuais que resultam em práticas de letramentos locais, assim como os processos coletivos de inserção na cultura letrada. Para tratar das questões das especificidades dos Letramentos, os teóricos dos Novos Estudos Culturais utilizaram-se do conceito de práticas de letramento. O termo foi cunhado por Street, em 1984, e refere-se às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou escrita, envolvendo não só eventos de letramento,<sup>4</sup> mas também modelos populares desses eventos e as bases ideológicas que os sustentam. (STREET, 2014)

Com base no que foi enfatizado, percebemos ao longo do desenvolvimento do trabalho com o Pibid, na Escola Família Agrícola de Jaboticaba<sup>5</sup>, que o leitor jovem do campo estava imerso em uma rede de sentidos que

---

4 Refere-se a qualquer ocasião em que um trecho da escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos. (HEATH, 1982 apud STREET, 2014)

5 Localidade rural do município de Quixabeira, situado no Território de Identidade da Bacia do Jacuípe, no estado da Bahia.

veio sendo (de)marcadas por práticas de letramento diversas que não se limitavam apenas ao contexto escolar. Família, religião, escola e comunidade compuseram diferentes agências de letramento para os jovens do campo. É na produção da intersubjetividade entre estes espaços que situamos os letramentos sociais, enfatizando a natureza social e ideológica do letramento e, conseqüentemente, o caráter diverso das práticas letradas pelos jovens.

Cabe destacar aqui o modelo ideológico do letramento que foi abordado por Street (2014), o qual vê as práticas de letramento ligadas às estruturas de poder da sociedade, em contraponto a visão autônoma em que o letramento é concebido como independente do contexto social, cujas conseqüências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca. Conforme o autor:

[...] Precisamos, assim, não só de modelos “culturais” de letramento, mas de modelos “ideológicos”, no sentido de que em todos esses casos os usos e significados de letramento envolvem lutas em prol de identidades particulares contra outras identidades frequentemente impostas. (STREET, 2014, p. 149)

A vinculação do subprojeto do Pibid com a Educação do Campo, através do trabalho em uma Escola Família Agrícola, trouxe a possibilidade dos bolsistas ID refletirem e intervirem acerca da perspectiva identitária do Letramento. Ao considerar que toda “experiência acontece narrativamente” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 49), a escrita das cartas trouxe o lugar da reflexividade presente nas narrativas de formação apresentadas nos textos dos bolsistas. Ler a realidade do campo a partir do contexto vivido pelos jovens estudantes potencializou políticas de sentido produzidas na docência.

Os estudos sobre os letramentos sociais apresentados por Street (2014) ressaltam a importância da utilização da etnografia como metodologia de pesquisa, uma vez que pressupõe uma descrição minuciosa do contexto social em que as práticas de letramento são produzidas. Neste

trabalho, especificamente, os bolsistas ID foram posicionados etnograficamente na docência, ou seja, eles viviam uma proposta de intervenção em que eram mobilizados a descreverem de forma detalhada o cotidiano docente que incluía o lugar da escola (tempo escola) e lugar das experiências dos jovens fora da escola (tempo comunidade). Estes registros foram compondo um acervo docente acerca dos usos sociais da leitura dos jovens do campo.

O Pibid destaca-se pela importância na formação dos estudantes das licenciaturas por possibilitar a vivência em práticas pedagógicas, permitindo-lhe compreender a profissão docente em contextos reais da escola pública. Os letramentos docentes dos bolsistas ID foram se constituindo a partir de negociações de sentido diante da realidade do campo, contexto desconhecido por eles. Ler aquela realidade significava a mobilização de um determinado lugar de pertencimento identitário necessário para realizar a experiência docente na Escola Família Agrícola. É neste contexto que a etnografia foi essencial para que os bolsistas pudessem se apoderar da semiótica da terra traduzida em uma rede de significâncias que o jovem do campo constrói em seu cotidiano fora do espaço escolar.

## CARTAS PEDAGÓGICAS: EXPERIÊNCIAS LEITORAS SOBRE A DOCÊNCIA

A carta é uma prática social e cultural que ficou presente, durante longo período, em comunidades rurais como a possibilidade de uso da escrita mais usual entre seus moradores. Por ser um gênero textual mais próximo à oralidade e, por isto, permitir ao destinatário perceber um acabamento do “querer dizer do autor”, adotando simultaneamente uma “atitude responsiva” (BAKHTIN, 2003), a carta caracterizou-se como uma das mais significativas práticas de letramento para os sujeitos do campo que não acessam/acessavam os novos meios de comunicação.

Definido esse sentido do lugar da carta no processo de construção cultural e social da escrita nas comunidades oriundas do campo, busca-

mos na proposta das Cartas Pedagógicas freirianas o lugar do diálogo e do pertencimento da escrita identitária para ser um dos dispositivos de formação para os bolsistas ID no nosso subprojeto, uma vez que as cartas poderiam, segundo Freire (2000, p. 20):

Protegidas do simplismo, da arrogância do cientificismo, as cartas, por outro lado, deveriam transparecer, na seriedade e na segurança com que fossem escritas, a abertura ao diálogo a ao gosto da convivência com o diferente. O que quero dizer é o seguinte: que, no processo de experiência da leitura de cartas, o leitor ou a leitora pudesse ir percebendo que a possibilidade do diálogo com seu autor se acha nelas mesmas, na maneira curiosa com que o autor as escreve, aberto à dúvida e a escrita [...].

As escritas de si dos docentes, em forma de cartas pedagógicas foram utilizadas pelos bolsistas ID para traduzirem as narrativas de formação que estavam vivenciando na educação do campo. Todos os bolsistas moravam e estudavam na cidade. Eles não tinham vivenciado a experiência docente e nem conheciam a realidade da escola do campo, especificamente, a proposta da Escola Família Agrícola. Assim, as cartas traziam as leituras destes sujeitos sobre esta realidade docente. As suas experiências narrativas iam sendo construídas à medida que a docência ia ganhando outros formatos em suas vidas. A partir destes objetivos é que a carta foi considerada a forma de escrita que melhor atenderia a proposta do trabalho. Como nos diz Moraes (2006, p. 182), a proposta era:

[...] compreender o uso das cartas como uma estratégia que provoca um deslocamento na maneira como as professoras percebem e informam suas experiências de ensinar a leitura e a escrita. A proposição das cartas como o recurso por meio do qual suas vivências enquanto professoras-leitoras-autoras seriam transmitidas, colocou-as de frente com a situação de praticantes, de fato, da escrita e da leitura. Isso possibilitou, entre outras coisas, a reflexão sobre os seus modos de se relacionarem com a cultura escrita.

Tudo começou por uma carta. Uma carta enviada ao grupo de bolsistas ID do subprojeto “Histórias de leitura no Ensino Médio do Campo: espaços e tempos da/na formação do(a) leitor(a)”, desenvolvido na Escola Família Agrícola de Jaboticaba. A proposta do trabalho com os estudantes na escola consistia em desenvolver práticas sociais de leitura, investindo na memória formativa leitora dos estudantes construída nas práticas concretas dos seus grupos sociais. Vale ressaltar que estes estudantes eram jovens com idade entre 15 a 19 anos que vivenciaram não apenas a leitura dos livros, mas a leitura da vida/da terra, que por sua vez envolvia os saberes da experiência e conhecimentos técnicos e políticos possibilitados pela Pedagogia da Alternância,<sup>6</sup> presente na escola que frequentavam.

Os bolsistas ID, ao longo do período, colheram as histórias de leitura dos jovens do campo a partir de oficinas (auto)biográficas, tendo como base as seguintes temáticas: Leitura-Família-Infância, Leitura e Escola, Leitura e Trabalho, Leitura e Comunidade, Leitura-leitores-leituras, as quais resultaram em lembranças e ressignificações das histórias de leituras dos estudantes do ensino médio do campo. Após o desenvolvimento das oficinas, os bolsistas escreveram as cartas pedagógicas respondendo as minhas principais indagações sobre o processo vivido: 1) O que dizem os jovens do campo sobre a leitura? Quais as práticas culturais de leitura que são produzidas por eles? Como são produzidas? Quais experiências docentes foram mobilizadas/vividas a partir destas histórias de leitura de jovens do campo?

A carta tinha o objetivo de instigá-los a pensar narrativamente acerca das experiências que produziram na escola, na qual estavam inseridos para atuarem no referido Programa naquele semestre. Segundo Clandinin e Connelly (2015, p. 149):

---

6 A Pedagogia da Alternância é constituída por dois tempos de formação: tempo escola e o tempo comunidade. Esta proposta chegou ao Brasil em 1969, no interior do Espírito Santo, através da criação dos primeiros Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).

Em cartas, tentamos fazer um relato de nós mesmos, fazendo sentido de nossas experiências, e tentando estabelecer e manter relacionamentos entre nós mesmos, as nossas experiências, e as experiências dos outros. [...] um dos méritos da carta é a relação de igualdade estabelecida, o ir e vir da conversa.

A ideia da escrita da carta pelos bolsistas mobilizava um pensar narrativo sobre a experiência docente em que viviam. Estabelecíamos ali um duplo papel reflexivo em que a escrita tomaria a dimensão dialógica e responsiva presentes na proposta do uso da carta na construção de práticas de letramento docente, em que as noções de si e dos outros entrecruzariam o processo de produção. Os bolsistas puderam falar da experiência docente, falar das dúvidas sobre a realidade da Escola Família Agrícola e, sobretudo, falar das experiências leitoras sobre aquela realidade e, assim instigar os alunos a trazerem suas próprias histórias de leitura sobre a realidade vivida. Nesse aspecto, os bolsistas colocaram suas expectativas e apreensões em relação à proposta pedagógica da escola, enfatizando, sobretudo, o desafio em realizar o trabalho em uma escola localizada em área rural, cuja abordagem teórico/metodológica baseava-se na Pedagogia da Alternância, discussão totalmente desconhecida do grupo. Estabeleciam-se ali os primeiros deslocamentos identitários na escrita do grupo, que em meios a ditos e não ditos estabeleciam suas referências com a docência.

Recebemos 12 cartas.<sup>7</sup> Cartas carregadas de emoções, escritas carregadas de si. As cartas tinham o destinatário específico: a professora que os orientava naquela proposta de trabalho na escola. O mais importante para aquela escrita era a relação estabelecida entre os processos de letramentos sociais que foram mobilizados no levantamento das histórias de leitura dos jovens e nas aprendizagens docentes que estavam sendo instauradas naquele momento, especificamente, ao retomar o lugar do

---

7 Para este estudo foram selecionadas apenas três cartas, as quais são apresentadas a partir de trechos retirados na íntegra do material selecionado.

contexto da escrita e da reflexividade formativa que atravessavam aquelas cartas.

Os bolsistas falavam em suas cartas de encontros com os chamados letramentos locais,<sup>8</sup> ou seja, com práticas de leituras construídas no cotidiano do campo a partir dos modos particulares como estas pessoas se apoderavam destes saberes. Esses letramentos locais envolviam eventos, práticas e agências de letramentos diversos, os quais são discutidos aqui a partir da construção narrativa da experiência docente.

Na carta de Luíza,<sup>9</sup> ela nos conta acerca dos primeiros momentos com o grupo em que era preciso descobrir o que eles entendiam/viviam como leitura:

*No início foi difícil entender que, o que eles diziam que era leitura poderia ser entendido como leitura. Sabe professora foi nos encontros que começamos a entender outras formas de ler, mesmo assim era complicado. Entender que a leitura da bíblia, do material da associação de agricultores, da realidade da roça fazia parte do levantamento de leitura que a gente tinha que fazer. Era difícil porque a gente vinha de outra noção de leitura. Ler tinha que ser romance, literatura. E o pior era ter que montar as oficinas a partir disso, então a gente teve que ler mesmo sobre a realidade do Campo e sobre outras formas de ler.*

O que Luíza traz é o sentido experienciado acerca da prática vivida na docência, não é mais a memória do acontecido, são as vozes que o atravessam nesta prática de escrita em que a polifonia das vozes dos estudantes, do professor, da escola, da realidade do campo transversalizando a construção de sua experiência leitora. As cartas nascem de um esforço de reflexão sobre o vivido que se transforma em escrita. O contexto social em que a ação docente ocorre é o elemento central desta produção. A bolsista apresenta o lugar do conhecimento instituído, ou como Street (2014) coloca as marcas de letramentos dominantes, em oposição a letra-

8 Os letramentos locais são entendidos como práticas de letramento não institucionalizadas, menos prestigiosas e menos visíveis que as práticas de letramento da escola. (KLEIMAN, 2010)

9 Os nomes das bolsistas são fictícios, visando à preservação da identidade das participantes no estudo proposto.

mentos marginalizados, ao trazer a concepção de leitura que atravessa sua identidade de estudante de Letras e que lhe provoca estranhamentos diante das práticas culturais apresentadas pelos jovens do campo. Isto reforça a ideia defendida pelo autor que os processos de letramento não podem ser entendidos simplesmente em termos de escolarização, uma vez que eles são parte de instituições e concepções sociais mais abrangentes.

Os letramentos docentes, apresentados a partir do trecho da carta de Luíza, tornam-se negociações culturais em relação à concepção de leitura instituída. Na escrita há um desejo em entender a realidade docente situada, uma necessidade de refazer-se diante dela. Na carta existe uma busca de uma construção colaborativa da docência, uma aposta na interlocução. A bolsista fala de uma identidade fronteiriça que estava sendo produzida a partir do contato com a escrita, em que o lugar da estranheza precisa ser ressignificado/negociado, sobretudo por se vê como um agente de letramento no Pibid, conforme Kleiman (2006, p. 90):

[...] a representação do professor como agente de letramento põe em relevo a agência humana, a agência institucional e a prática situada da escrita, três elementos relevantes para a construção identitária que decorre do processo de socialização profissional.

Os sentidos que a escrita da carta assume para Luíza estão inscritos a partir da prática docente situada que precisa ser construída naquela realidade. No processo de constituição identitária em que ela se encontra na construção da profissão docente, a escrita narrativa da experiência a coloca diante da necessidade de um deslocamento discursivo e epistemológico. Torna-se agente de letramento neste subprojeto significava traduzir diferentes práticas culturais que lhes eram totalmente desconhecidas e que na sua formação eram, em muitos casos, concebidas como ilegítimas.

Outro elemento que podemos destacar nas cartas refere-se às práticas de letramento utilizadas pelos jovens para acessarem a leitura, entre elas destacaram como as reivindicações sociais e políticas dos jovens intera-

gem e dialogam com as diferentes agências de letramento representadas pela escola, família, igreja e comunidade. Como podemos observar na narrativa de Mônica:

*[...] O grupo de jovens do Campo que estou trabalhando no PIBID tem características iguais a vários jovens, mas tem suas diferenças. Eles vivem da roça. E aí eles trazem leituras destes lugares. A escola família agrícola ajuda eles pensarem neste lugar. Eles falam de projetos voltados para o campo, mas percebi que as leituras têm coisas específicas do mundo deles: músicas, diários, leituras religiosas e até leituras políticas, assim de associação, direitos, coisas do tipo. O pai de um dos meninos é líder de associação, então ele coloca nas leituras experiências que ele viveu e aprendeu lá. O contato com panfletos, atas, propostas etc e o dia-a-dia da associação trouxe para ele o conhecimento desta realidade por isto ele cita no memorial de leitura. Interessante perceber nestas histórias é que as leituras têm a cara dos jovens, tem o estilo musical, tem textos da internet que falam deles. Eles estão conectados com outros jovens. O que quero dizer é que eles trazem nas histórias de leitura as marcas deles. Quando me deparei com estas questões nas oficinas, não foi fácil porque você tem que considerar a realidade do Campo considerando tudo isso. (Mônica, bolsista ID)*

As práticas de letramento são apresentadas aqui a partir do lugar identitário dos jovens. A carta mostra trajetórias de letramento singulares que demarcam a complexidade e pluralidade das práticas de letramento desses jovens do campo e a variedade de eventos e agências de letramento nos seus processos de apropriação dos usos sociais da escrita. As experiências com a leitura apresentadas pelos jovens do campo refletem diferentes modos de sociabilidades da juventude do campo a partir de variados lugares que o ato de ler pode ocupar em suas vidas. Os estudantes foram envolvidos por estratégias e práticas culturais que marcaram e constituíram suas identidades e pertencimentos a partir dos diferentes acessos à leitura.

A escola é apresentada aqui como uma das agências de letramento para os jovens do campo. No caso específico deste estudo, Mônica nos revela em sua carta que a proposta de leitura da escola tem uma relação

muito próxima com as práticas culturais dos estudantes, uma vez que ela apresenta uma proposta de educação contextualizada,<sup>10</sup> em que os saberes da comunidade, da realidade do campo são tomados como elementos de produção de conhecimento. Mesmo considerando que há uma perspectiva de letramento escolar em que se constrói uma ideia de uso da escrita a partir de políticas de sentido pautadas em relações de poder que atribuem o conhecimento legítimo como o estabelecido nos currículos escolares, há na Escola Família Agrícola uma proposta diferenciada que é percebida pela bolsista ao analisar as experiências leitoras de seus estudantes. Tomar a escola aqui como agência de letramento social dos jovens do campo significa colocá-la no lugar de produtora de saberes significativos para estes sujeitos.

Mônica ressalta, na carta, universos de significados diferentes para os jovens no levantamento de práticas culturais de leitura. Retoma o lugar dos sentidos produzidos na roça presentes na formação leitora dos estudantes, mas diz “*percebi que as leituras têm coisas específicas do mundo deles*”. Este mundo lido pela bolsista e traduzido em músicas, diários, leituras religiosas e políticas nos apresenta o lugar identitário ocupado pelo leitor jovem do campo. Imersa em uma escola em que as práticas de letramento já trazem uma perspectiva de contextualização – pedagogicamente situadas na realidade do campo –, a bolsista consegue sinalizar trajetórias singulares de letramentos identitários deste grupo, em que as histórias de leitura destes jovens integram práticas “[...] articuladoras de uma ruralidade híbrida”. (RIOS, 2011, p. 200)

A bolsista nos mostra que as histórias de leitura colhidas nas oficinas eram práticas socialmente situadas, mas o desafio da ação docente que estava se instaurando com estas experiências leitoras não eram aquelas que ela tinha se acostumado a lidar. São constatações desses estudos a complexidade e pluralidade das práticas de leitura desses grupos e a variedade

---

10 Proposta de Educação Contextualizada têm “o contexto como ponto de ancoragem dos processos pedagógicos, mas para fincar aí e a partir daí as condições da mudança com os outros das “narrativas hegemônicas”, cujas colorações são de caráter étnico, etário, de gênero, territorial, ambiental, ético, estético, etc.” (MARTINS, 2009, p. 30-31)

de interações produzidas para a apropriação dos usos da escrita. O desafio estava em construir a proposta pedagógica que fizesse os jovens se apropriassem das práticas culturais de leitura legitimadas pela formação acadêmica que elas possuíam com o que foi colhido com os estudantes do campo. Como leitora da cidade, leitora de textos acadêmicos e literários, a bolsista estava no movimento formativo/leitor de compreender aquela realidade como o ponto de partida para o trabalho docente. Compreender as juventudes do campo como híbridas, a produção de sentidos destes envolto em uma “semiótica da terra” (RIOS, 2011) seria a base principal em pensar outras propostas de letramentos na escola.

As práticas de letramentos observadas nas histórias de leitura dos jovens vêm mostrando em suas narrativas de formação a família como outra agência de letramento em que os saberes políticos são evidenciados na construção do acesso ao universo escrito. Com as histórias de leitura dos jovens do campo, os bolsistas ID descobriram que a família é o principal mediador cultural dos estudantes. Mães, avós e tias desempenharam o papel de alfabetizadoras, incentivadoras e contadoras de histórias que integraram o universo de sentidos e significados da leitura.

No caso específico de Mônica, ela sinaliza a experiência revelada por um dos jovens na relação direta com a liderança do pai na comunidade ao dizer que “[...] *O pai de um dos meninos é líder de associação, então ele coloca nas leituras experiências que ele viveu e aprendeu lá. O contato com panfletos, atas, propostas etc. e o dia a dia da associação trouxe para ele o conhecimento desta realidade [...]*”. Há uma produção contextualizada em que isto é percebido pela bolsista ID em sua carta como elemento constitutivo do processo de formação docente em que estava situado.

As histórias de leitura dos jovens (des)velaram para a bolsista a percepção de leitores que não estariam caracterizados a partir dos modelos canônicos de leitura, uma vez que a circulação do texto escrito na infância, nas famílias e/ou comunidade foi bastante restrita. Porém, a bolsista insere em sua carta o lugar do outro no modelo de leitura. Os mediadores de leitura passam a ser analisados por Mônica como produtores de ou-

tras referências de leitura. Ou seja, como nos diz Kleiman (2010, p. 392), a bolsista “mostrou um grau de reflexividade incomum em relação tanto à natureza de suas identidades leitoras, como aos lugares que ocupam nas interações e às relações que estabelecem entre esses lugares”.

Uma terceira agência de letramento que surge nas reflexões dos bolsistas ID para ser compreendida enquanto produtora de saberes para os jovens do campo foi a comunidade. Os jovens sinalizam lugares como a igreja, a associação, os mutirões como contextos sociais fundantes para a formação no campo e como estudantes da Escola Família Agrícola, cujas práticas construídas na escola fortalecem o lugar da religiosidade e do trabalho coletivo nas comunidades rurais.

*Eu percebi nas histórias de leitura de uma das jovens que me tocou bastante é que depois que ela teve contato com a leitura, ela passou a ajudar a comunidade. Ela visitava famílias com a mãe que é líder da pastoral da criança. Isso foi assim que ela começou a ler na igreja, em casa, no grupo da igreja. E ela diz que isto a aproximou mais da comunidade. E aí quando fui trabalhar com as Oficinas pensei nesta experiência porque eu tive que considerar o que eu podia trazer para alguém que é referência de leitura para uma comunidade. (Maria, bolsista ID)*

Maria relata a experiência em lidar com os usos sociais da leitura e/ou escrita que a jovem em sua narrativa lhe mostra ao apresentar sua inserção no universo da comunidade. Os saberes localmente construídos sobre a leitura e a escrita são mobilizados para interesses coletivos. A apropriação da leitura e da escrita permitiu a jovem redimensionar sua identidade como moradora daquela comunidade rural. As práticas de letramento que são evidenciadas no relato de Maria apresentam-se como perspectivas de empoderamento da jovem diante de sua comunidade. Há um lugar de pertencimento identitário no letramento adquirido por ela. A jovem assume o lugar de “[...] agente comunitário de letramento”. (KLEIMAN, 2010, p. 394)

O trecho da carta de Maria revela o desafio na construção das práticas pedagógicas que seriam desenvolvidas nas Oficinas Pedagógicas do

Pibid. Tomar a comunidade como referência para a produção de práticas culturais de leitura significou a iniciação de uma produção de saberes em rede, em que era necessário ouvir os seus estudantes para conhecer o impacto social que o trabalho docente tem nos diferentes contextos de atuação. Contextualizar a ação docente representou para os bolsistas ID ampliar as possibilidades de acesso a leitura e a escrita dos jovens, com vistas a um trabalho voltado para os letramentos sociais latentes no campo.

## À GUIA DE CONCLUSÕES

Compreendemos que a construção social do letramento docente na vida dos bolsistas ID se construiu nas relações sociais, culturais e políticas estabelecidas com os saberes da profissão. Pensar sobre a realidade dos estudantes, suas práticas culturais de leitura trouxe para eles outro lugar de produtores e leitores da realidade do campo.

As cartas foram constituídas por práticas de letramento descritas a partir da natureza social e ideológica dos modos de fazer a docência a partir dos saberes sobre a profissão. Estes saberes foram sendo produzidos no lidar diretamente com situações vividas no cotidiano da sala de aula, reveladas, sobretudo, nos memoriais dos jovens do campo.

As histórias de leitura dos jovens do campo traziam singularidades que (de)marcavam histórias pessoais e coletivas de um determinado tempo e lugar, entre relações tecidas e vividas por pessoas e grupos produtores de outras práticas de leitura. Nesse sentido, as práticas de letramento construídas entre jovens do campo e os bolsistas ID foram produzidas de forma colaborativa, em que as diferentes agências de letramento (escola, universidade, comunidade) articularam-se no processo de formação.

O que percebemos é que o conhecimento produzido ao longo do curso de Letras sobre leitura e escrita ganhou outros contornos para os bolsistas ID, à medida que iam interagindo com as histórias de leitura dos jovens do campo, ampliando o acervo de práticas culturais de leitura possíveis de serem incorporadas e ampliadas na docência.

As Cartas renovaram as práticas e posturas socioprofissionais do grupo de bolsistas ID, futuros docentes da educação básica, sugerindo uma convergência entre o escrever e o refazer(-se), a partir do processo de reflexividade biográfica mobilizado no ato da construção narrativa da experiência, em que outras epistemologias da formação foram construídas na iniciação à docência experienciada no cotidiano das escolas do campo, através dos encontros auto(bio)gráficos com a docência. (RIOS, 2016)

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, p. 4, 26 jun. 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CLANDINI, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa*. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- KLEIMAN, Ângela. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. *Revista Perspectiva*. Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, jul./dez. 2010.
- MARTINS, Josemar da Silva. Contextualizando contexto. *Caderno Multidisciplinar: educação e contexto no semiárido brasileiro: Múltiplos espaços para o exercício da contextualização*. Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2009.
- MORAES, Ana Alcídia Araújo. Tarrafa de pescaria: o uso da carta na pesquisa. *Revista Interface*, Natal, v. 9, n. 18, p. 169-184, jan./jun. 2006.
- RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. *Ser e não ser da roça, eis a questão: identidades e discursos na escola*. Salvador: EDUFBA, 2011.
- RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. De aluno a professor: encontros (bio)gráficos com a docência na educação básica. In: VICENTINI, Paula Perin, CUNHA, José Luiz da Cunha, CARDOSO, Lilian Auxiliadora Maciel (org.). *Experiências formativas e práticas de iniciação à docência*. Curitiba: CRV, 2016. p. 29-43.

STREET, Brian V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, Brian V. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Revista de Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 8, p. 465-488, jan./jul. 2006,



# Tecendo fios de conhecimento acerca da aprendizagem da lectoescrita na *web*

*Jocenildes Zacarias Santos*

## INTRODUÇÃO

Toda e qualquer reflexão sobre o devir dos sistemas de educação e aprendizagem da leitura e da escrita na cibercultura tem se apoiado numa análise prévia da tecnologia e sua relação com o saber.

As Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) estão possibilitando algumas modificações com relação à educação e à aprendizagem. O que pode ser aprendido não mais é previamente planejado, nem precisamente definido de maneira antecipada. Os percursos da prática pedagógica e os perfis de competência estão se formando cada vez mais de maneira coletiva, e cada vez menos têm a possibilidade de canalizar-se em programas ou currículos que sejam válidos para todo o mundo. Ao invés de uma aprendizagem estruturada por níveis, organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo até saberes superiores, torna-se, hoje, importante preferir a imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxos, não lineares, dialógicos

e dialéticos, que se reorganizam conforme os objetivos ou contextos nos quais cada sujeito ocupa. Uma posição singular e coletiva.

Um estudo sobre o processo de construção da lectoescrita desses sujeitos é um aspecto de grande relevância para a compreensão da aprendizagem mediada pelas TIC, pois se percebe a facilidade com que as crianças que interagem na internet constroem seus próprios conceitos, se apropriando de novos códigos, novas linguagens e ícones.

Nesse texto, apresenta-se uma discussão teórica sobre esta construção mediada pela rede internet, partindo da análise da tecnologia como uma produção humana até a compreensão desta como mais um elemento cultural e social potencializadora de aprendizagens.

Por meio de interlocuções com Ramal (2002), Alves (1998), Matta (2003), Arendt (2003) e Castell (1999), constroem-se referenciais teóricos que apresentam à educação perspectivas para a formação de novas práticas pedagógicas mediadas pela rede internet.

## A tecnologia e o conhecimento: uma possível articulação?

A construção do conhecimento é inerente ao homem desde o princípio da sua existência. Nas suas primeiras formas de expressão e de construção da realidade, ele sempre buscou criar condições de natureza prática para sobreviver. Segundo Ramal (2002), o homem pré-histórico elaborava o conhecimento a partir das suas experimentações; desde a descoberta do fogo, a invenção da roda, o saber se constituía através de fatos, a comunicação escrita e a oral se desenvolviam através de estágios: dos desenhos, traçados (pictogramas) até a escrita convencional, hoje utilizada por vários povos.

As diversas formas de expressões do saber humano permitiram constituir relações entre tribos, povos, delimitando territórios. Neste período, as atividades desenvolvidas pelo homem se concretizavam em materiais que atendessem às necessidades da vida primitiva.

Em constante comunicação com o mundo, o homem constrói conhecimentos, compreende e dá sentido, procurando nas suas inter-relações ampliar mais e mais sua capacidade cognitiva. O agir sobre o mundo, dando sentido a ele, torna-se parte da condição humana. (ARENDDT, 2003) Esta ação humana sobre a natureza acontece de forma dialética e dialógica, caracterizando-o como um ser plural, pois “[...] A pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha existir”. (ARENDDT, 2003, p. 16)

Sendo assim, essa pluralidade humana permite ao homem manter o mundo em constante transformação, pensando sobre a sua existência, dialogando entre si, com o conhecimento e com a natureza. Essa relação, segundo Gadotti (2003), não se estabelece por meio de uma práxis neutra, mas através de ações conscientes, onde o conhecimento se constitui histórico, social e dialético, porque é o pensamento coletivo que explica o saber individual. Desta forma, acontece com o conhecimento que é concebido como percepção da própria prática. Este, por sua vez, é assim compreendido não somente porque seja individual, mas porque com o tempo a percepção o considera como realidade do ser humano. As sensações e as percepções, também são dimensões psicológicas que incorporaram a prática e o saber dessa prática ao saber histórico-social.

A pluralidade humana permite dar vida ao pensamento, materializá-lo e transformá-lo de acordo com suas necessidades físicas e sociais. Neste constante processo de transformação, as ações do homem sobre o mundo são de construção, ressignificação e reconstrução de conhecimentos, refletindo sobre seu processo de criação,

[...] essa ação *transformadora consciente* é exclusiva do ser humano e a chamamos *trabalho* ou *práxis*; e é consequência de um agir intencional que tem por finalidade a alteração da realidade de modo a transformá-la às nossas carências e inventar o ambiente humano. O trabalho é, assim, o instrumento da intervenção do humano sobre o mundo e de sua apropriação (ação de tornar próprio) por nós. (CORTELLA, 1998, p. 41, grifo do autor)

É na ação do homem sobre o mundo que se materializa o trabalho. Este agir, consciente e transformador, sob a forma de trabalho, gera a cultura. A cultura passa a ser a ação do homem sobre a realidade. O que hoje se apresenta como cultura tecnológica nada mais é do que a ação do homem sobre o mundo a partir do seu pensar sobre este mundo. (ARENDR, 2003) Tendo em vista que o ato de pensar humano também é uma tecnologia, compreende-se que:

[...] se o Conhecimento é relativo à história e à sociedade, ele não é neutro; todo Conhecimento está úmido de situações histórico-sociais, não há Conhecimento absolutamente puro, sem nódoa. Todo Conhecimento está impregnado [...] de história e sociedade, portanto, de mudança cultural. [...] Conhecimento é também político, isto é, articula-se com relações de poder. (CORTELLA, 1998, p. 127)

A condição do homem, pois, em agir sobre o mundo construindo conhecimento, remete à compreensão de que o conhecimento não está centrado numa verdade absoluta, nem numa única direção. Passa a existir de forma que atenda ao princípio da coletividade, subjetividade, interconexão e inter-relação entre sujeitos/ mundo/conhecimento. Todos interagem entre todos, buscando a formação de uma inteligência coletiva.<sup>1</sup> Assim, o conhecimento se dá no processo de construção social, onde o progresso deste depende das relações que se estabelecem entre os sujeitos.

A transformação do conhecimento a partir das modificações sociais possibilita ao homem metamorfosear a realidade. Esta mudança se dá quando o conhecimento não dá conta das explicações com relação ao objeto a ser desvelado. Assim sendo, o sujeito divide-se entre um saber construído historicamente e o saber científico, onde a dúvida é a condição do existir. (RAMAL, 2002) Esta concepção sempre prevaleceu, fun-

---

1 Inteligência coletiva: uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências, como também toda ação de construção na rede mediada pelos sujeitos, numa interação dialógica de trocas de informações, objetivando a construção coletiva do conhecimento. (LEVY, 1998, p. 28)

damentada numa visão de neutralidade. Ela obscureceu, durante muito tempo, as relações existentes entre conhecimento e sociedade, o que acabou por dissociar questões de ordem social das questões de ordem educacional. Sendo a tecnologia um elemento constituinte do social, também passa a ser compreendida de forma dissociada do conhecimento, mantêm-se a concepção da mesma como mais um aparato maquínico a serviço da produtividade humana.

A dissociação não se estabelece como uma ação de caráter neutro, pelo contrário, ela se instaura para legitimar as ações de massificação de uma sociedade capitalista. Logo, por um bom tempo o conhecimento permaneceu de forma dicotômica da técnica e, conseqüentemente, da tecnologia. (SCHEPS, 1996) A tecnologia não podia ser vista como uma condição humana,<sup>2</sup> partindo do pressuposto que a linguagem, a ação, a reflexão e modos interpretativos de ser e viver no mundo são tecnologias. Lima Junior afirma:

Posso dizer também que o modo hologramático de organização e a recursividade servem para entender a própria aventura do conhecimento humano como não se tratando de um modo único de conhecimento (enquanto processo e produto), pois assim se retornaria a uma concepção a-histórica do conhecimento. Inscrito na dinâmica parte-todo e todo-parte, o conhecimento é produzido num contexto histórico-social, só podendo ser compreendido contextualmente. (LIMA JUNIOR, 2003 p. 10)

---

2 A condição humana neste caso refere-se a *victa activa*, explicitado por Hanna Arendt (2003), no livro *A condição humana*. Apresenta três aspectos fundamentais para designar as atividades humanas:

O labor: seria a condição biológica do homem para sua sobrevivência. No caso, as necessidades básicas do homem (alimentar-se etc.)

O trabalho: seria a condição artificial do homem para sobreviver. No caso, seriam as produções que o homem faz.

A ação: seria o processo das relações do homem com os outros homens na Terra. Sua condição plural na vida humana.

O homem por si só não tem como explicar a sua própria natureza, este explica a sua condição humana.

Nesta concepção, a tecnologia possibilita a produção de um conhecimento histórico-social que parte das relações históricas entre os sujeitos, numa ação comunicativa e dialógica. Uma condição humana que faz com que esta rompa com a concepção anteriormente existente, em que conhecimento e técnica caminhavam por vias distintas. O conhecimento passa a ser então tecnologia, e o homem reflete sobre este conhecimento. Essa reflexão se ressignifica, partindo do pensar como condição física para um pensar como uma ação do homem sobre o mundo.

As novas formas de inter-relação que objetivam a sua sobrevivência possibilitam a construção do conhecimento a partir da relação homem/conhecimento/mundo. Logo, “Pensar, então, sobre técnica e tecnologia é compreender que ambas estão imbricadas, sendo uma e outra uma extensão do pensamento humano”. (LIMA JUNIOR, 2003, p. 3) É construir reflexões acerca do homem como sujeito histórico criador, compreendendo que a técnica e a tecnologia nunca deixaram de acompanhá-lo desde sua origem. Do *Homo faber* aos técnicos e tecnólogos da contemporaneidade, o avanço da técnica é concomitante ao da evolução humana, porque [...] “a técnica é, em cada caso, um projeto histórico-social; nela se projeta o que uma sociedade e os interesses nela dominantes pensam fazer com os homens e com as coisas”. (HABERMAS, 1968, p. 47)

Sendo o ato de pensar inerente ao homem e estar igualmente relacionado ao seu projeto histórico, o conhecimento se apresenta numa tentativa de materialização deste projeto. Portanto, segundo Oliveira (2002), Platão foi quem primeiramente se deteve sobre o conceito de técnica (*tecknê*) e conhecimento (*lógos*), dizendo que toda técnica está envolvida com o conhecimento, isto é, com a razão; ou seja, a técnica e a tecnologia, nesse caso, estariam relacionadas ao processo do pensamento. Por conseguinte, o fazer humano e o ato de pensar sobre este fazer, permitem a tecnologia imbricar-se ao homem, tornando-se uma condição humana.

## A tecnologia como produto do social

O computador tem sido utilizado como uma ferramenta no processo educacional que acaba por obscurecer, em alguns momentos, uma melhor definição acerca da sua existência. A sua proliferação, complexidade e impacto social são aspectos que caracterizam um novo pensar técnico. Esta realidade, porém, se contrapõe à da sociedade da informação, que se apresenta como um espaço social que instaura um pensamento sobre o fazer técnico, uma vez que “Passamos de uma técnica que pensava fundamentalmente em termos de domínio da execução a uma técnica que se questiona sobre os processos de concepção e sobre as possíveis racionalizações desses processos”. (SCHEPS, 1996, p. 33)

Atualmente, a tecnologia também tem sido compreendida como um produto do social. Na compreensão para além do instrumental tecnológico, do artefato maquínico, emergem novas concepções de ensino e de aprendizagem, o que permite ao homem produzir conhecimentos a partir das suas necessidades objetivas e subjetivas.

Nesta concepção, as tecnologias,

[...] dão suporte à produção de um incomensurável volume de informações, possibilitam uma enorme diversidade de alternativas para seu armazenamento e recuperação e fornecem ao fluxo da informação uma amplitude, uma intensidade e uma velocidade que não poderiam ser antecipadas sem conexão das redes informacionais em superinfolvias. Se por um lado, as tecnologias de informação e comunicação levam a uma superação das fronteiras espaço-temporais – porque promovem interações independentemente dos limites físicos e estabelecem interconexão entre diferentes redes de computadores, codificando e decodificando informações de diversos bancos de dados e permitindo o acesso a qualquer interessado, diretamente de seu computador pessoal – por outro lado, elas também demandam competências cada vez mais especializadas de busca, análise e seleção de informação disponibilizada. (BURNHAM, 1998, p. 3)

A tecnologia sob este ponto de vista colabora para a formação de diferentes grupos sociais, criando espaços multirreferenciais de aprendizagem. Já sob o ponto de vista de um sistema capitalista neoliberal, tende a limitar-se a apenas mais uma ferramenta que possibilita o preparo da mão de obra. Os problemas que possam gerar uma sociedade mais desigual não vão depender única e exclusivamente desta, mas da sua utilização. Assim, esses problemas, [...] “só podem ser evitados com a adoção de medidas preventivas desde já e com a preparação de outras mais radicais para o futuro próximo”. (SCHAFF, 1995, p. 29)

Tais medidas podem ser iniciadas a partir da compreensão de dois princípios:

- a tecnologia como elemento que possibilita a construção do conhecimento;
- o caráter da não neutralidade tecnológica, caracterizada pela condição da mesma por si só não determinar a sociedade.

Sendo assim, é claro que a tecnologia não determina a sociedade. Nem a sociedade escreve o curso da transformação tecnológica, uma vez que muitos fatores, inclusive criatividade e iniciativa empreendedora, intervêm no processo de descoberta científica, inovação tecnológica e aplicações sociais, de forma que o resultado final depende de um complexo padrão interativo. (CASTELLS, 1999, p. 25)

Este complexo padrão interativo, apresentado por Castells (1999) quando transposto à interação do sujeito com a tecnologia, possibilita o surgimento de novas aprendizagens, e se contextualiza na formação do homem/mundo. A ampliação da aprendizagem contribui para a compreensão das relações que se estabelecem nos níveis políticos, sociais, econômicos e educacionais. Esta formação é construída coletivamente, compreendendo que o saber específico dos sujeitos interage com outros saberes, transformando-se numa teia de relações, na qual o conhecimento já não é mais específico e único, construído coletivamente em rede, o que acaba por concretizar a formação do pensamento em rede.

Para tanto, Ramal (2002) afirma que pensar sobre esta construção coletiva, rompe com o paradigma de uma única forma de construção do conhecimento. Passa-se da visão cartesiana de construção para a compreensão da tecnologia como elemento de mudança das relações sociais acumuladas ao longo do tempo na sociedade. O conhecimento científico, até então visto como único, verdadeiro e absoluto, perde seu poder, em troca de “verdades coletivas e relativas”.

A sociedade, em alguns momentos, nega a essência da tecnologia, porque não está pronta para o que Sigault (1996) chama de cultura tecnológica, isto é, não a considera como um objeto de conhecimento importante, que apresenta uma leitura de seu processo, sua história, fatos sociais, produções humanas. Daí a tecnologia ter a necessidade de ser vista como um objeto legitimado pela sociedade. E por ser legitimada através de uma sociedade capitalista e neoliberal, muitas vezes é utilizada ou pré-orientada pelos interesses capitalistas, com objetivos socioeconômicos pré-determinados.

Nesta concepção, a tecnologia, por si só, não atende às necessidades da aprendizagem escolar, ela é limitada apenas a um aparato maquínico, impossibilitando uma possível articulação com a construção do conhecimento.

Esta via ativa, relativa à criação / produção da condição humana e da mundanidade, assume na sociedade capitalista industrial uma expressão material, determinista e mecanicista, tornando-se ideologicamente reducionista. Por outro lado, os recursos tecnológicos, as técnicas e a tecnologia – potencializados pela Ciência moderna – tornam-se restritos ao aspecto meramente instrumental, deslocados intencionalmente de sua gênese antropológica e histórica. (LIMA JUNIOR, 2003, p. 3)

Hoje, a concepção da tecnologia como aparato maquínico reafirma os ideais da educação estabelecidos pela burguesia ao longo do tempo. Esta relação revela a sobrevivência da educação profissionalizante, voltada especificamente para o preparo do trabalhador.

[...] desde o século XVIII, via-se surgir a educação formal profissionalizante, ainda que no início não atendesse a grandes contingentes, mas caminhava no sentido de tornar-se cada vez mais popular e de levar a escolaridade a uma posição de necessidade social. A primeira necessidade desta educação foi quanto ao atendimento do comércio da cidade. (MATTA, 2001a, p. 15)

O que se apresenta, portanto, como concepção de aprendizagem articulada à tecnologia nas escolas da rede pública é de mais um aparato maquínico a serviço da reprodução de um sistema capitalista. O simples ato de digitar um texto copiado do livro, de copiar textos da internet, ou, apenas, reproduzir desenhos, reduz a tecnologia a mais uma ferramenta a incrementar as práticas pedagógicas. Outro aspecto a ser considerado, refere-se a compreensão por parte dos dirigentes com relação à necessidade de inserir na grade curricular cursos de informática para os alunos, o que legitima as concepções teóricas contemporâneas tanto têm tentado desmistificar: o conhecimento na sua forma cartesiana e hierárquica de aprendizagem. Tem-se em vista que existem práticas pedagógicas e concepções teóricas que caracterizam a tecnologia como um elemento potencializador da aprendizagem.

Esta relação toma por base algumas discussões de Castells (1999) no que se refere ao papel do Estado e da tecnologia na sociedade, uma preocupação que passa pelo entendimento do uso da tecnologia como determinante ou não do sistema. Compreende-se que a acelerada modernização tecnológica pela qual a sociedade vem passando, é capaz de mudar o destino da economia, do poder militar e do bem-estar social. Esta modernização, que toma por base a análise da implantação da tecnologia na sociedade sob os moldes da lógica organizacional do sistema capitalista, exige do Estado uma definição acerca dos reais objetivos da sua utilização, para que os elementos tecnológicos se tornem mais um meio de dominação do próprio Estado sobre os sujeitos, bem como a manutenção da classe dominante sobre a classe proletária. Assim,

[...] o que se deve ser guardado para o entendimento da relação entre tecnologia e a sociedade é que o papel do Estado, seja interrompendo, seja promovendo, seja liderando a inovação tecnológica, é um fator decisivo no processo geral, à medida que expressa e organiza as forças sociais dominantes em um espaço e uma época determinados [...]  
(CASTELLS, 1999, p. 31)

Desta forma, o Estado define o uso do conhecimento e as relações que se estabelecem deste com a tecnologia. E este conhecimento, quando legitimado e autorizado pelo próprio Estado, obscurece o verdadeiro potencial que ela apresenta para a formação de uma sociedade mais intelectualmente desenvolvida e, conseqüentemente, mais crítica, que, segundo Alves, na escola,

[...] instaura um conhecimento por simulação, porque a ideia de concreto, no sentido de manipulável, palpável, que pode ser tocado, sentido; que faz parte da vida real, convivendo no mesmo espaço, esvazia-se de sentido, já que o virtual também é real! Sabemos que temos que contextualizar os conhecimentos construídos pela humanidade, porém, em tempos de novas tecnologias, temos o rompimento com este *real*, já que podemos ter acesso a uma teia de novos conhecimentos e informações, simulando realidades, estabelecendo relações sócio afetivas, virtualmente, com outros sujeitos [...]. (ALVES, 1998, p. 44)

Pensar a tecnologia na condição de possibilitadora de aprendizagem significa compreender que esta não se apresenta como elemento inovador para resolver os problemas educacionais, mas que a sua existência ajuda a legitimar uma aprendizagem que mais se aproxima dos processos de construção do conhecimento.

Nesse contexto, quando a comunidade educacional partir para a compreensão de que novas possibilidades de articulações entre a tecnologia e o conhecimento podem ser originadas tomando por base o seu reconhecimento histórico, cultural e antropológico, surgirá uma outra problemá-

tica, a que transpõe para a tecnologia, como sendo mais um condicionante da exclusão social. Na realidade, os problemas de uma sociedade existem, e é consequência da sua própria dialética. O que não se pode perder de vista é deixar que os mesmos sejam usados como justificativa para a manutenção dos sujeitos na condição de alienação.

## A leitura e a escrita na internet: traçando novos desafios

A leitura e a escrita, ambas mediadas pelos elementos tecnológicos, têm sido elementos de discussão entre muitos professores e teóricos. O ato de ler e de escrever na *web* vem instaurando novas indagações: Há uma mudança na construção da grafia nas interações da internet?

A análise que será apresentada objetiva suscitar algumas reflexões acerca da construção da escrita no espaço virtual, tendo entendimento de que tais interlocuções não são suficientes para dar conta da complexidade do subtema; logo, dar-se-á continuidade, posteriormente, a partir de um estudo mais profundo sobre a presente questão.

A internet, sendo um espaço constituído da integração de várias mídias (som, imagem, texto), possibilita a instauração de novas linguagens comunicacionais. A escrita teclada nas redes sociais representa novas lógicas de interpretações dos signos e a formação de diferentes redes de significados. Por isso,

[...] esse processo poderia criar fendas e espaços para que brotassem signos que seriam ao mesmo tempo suporte e prolongamento do imaginário, estruturar reflexões e posicionamentos críticos e levar a transformações ainda mais significativas no processo de construção e difusão do saber. (ALVES, 2003, p. 117)

As práticas educacionais vigentes, por ignorarem ou desconhecerem as tecnologias, não avançaram na compreensão das possibilidades de construção da lectoescrita a partir da interação crianças/rede/mundo. Nota-se que novos instrumentos culturais da contemporaneidade vêm

se apresentando como mediadores de outras formas de leitura e escrita, destacando-se aí o uso da internet.

No século XX, a rede internet surge rompendo a barreira tempo/espaço. As relações estabelecidas nas interconexões imbricam-se umas às outras, formando novas linguagens, comunidades de aprendizagens e conhecimentos em rede. As inter-relações entre os sujeitos e objeto construindo conhecimento, enfatizam cada vez mais o que os teóricos caracterizam como construção coletiva do conhecimento.

Tendo em vista que o processo de construção da leitura e da escrita é desenvolvido por meio de fases<sup>3</sup> que podem ser ressignificadas de acordo com o desenvolvimento cognitivo do sujeito e sua interação com o meio, nas interações em rede concretizam-se os processos de formação do pensamento do sujeito em interação com o objeto, a partir da construção de relações que se dão na percepção deste sobre a sua realidade, gerando o que Matta (2001b) denomina de concretude.<sup>4</sup> Esse pensar, que envolve processos de reconstrução, coordenação, reversibilidade e diferenciação, possibilita a aprendizagem da leitura e da escrita, e se estabelece, a partir das interações da criança com o objeto do conhecimento, revelado numa dinâmica de rede e interconexões que acontecem em tempo real, em sua existência.

Ressalto, então, que o conhecimento humano revela-se numa dinâmica de rede [...] com diversos nós, diversas formas de organização (diversas ordens), diversas possibilidades de atualização; inacabada, embora descritível a

---

3 Estas fases são apresentadas por Emília Ferreiro (1993) como:

– Realismo Nominal - a criança relaciona a grafia da escrita a tentativas de correspondência ao objeto.

– Pré-Silábica – a criança compreende que, para cada leitura do objeto, há uma escrita diferente.

– Silábica – nesta fase, a criança já compreende que, para cada letra, existe a correspondência a uma sílaba.

– Alfabética – fase que corresponde ao abandono da hipótese silábica para a compreensão de que os caracteres da escrita correspondem aos sons da fala.

4 O termo “concretude” refere-se “[...] a uma relação entre sujeito e determinados elementos dos objetos ou contextos percebidos. As relações concretas do sujeito aprendiz com o que ele percebe de sua realidade é que provocariam os contrastes entre suas concepções e o que se observa do contexto, provocando desequilíbrio e gerando a aprendizagem”. (MATTÁ, 2001, p. 5)

cada momento; visível a partir de certo ponto do processo e do contexto; vivencial dentro de um determinado tempo e contexto (permanência transitória); expresso através de “gramáticas”, lógicas, inteligibilidades singulares, mas mutáveis, instáveis, incompletas... Trata-se de configurações de sentido ao longo da história humana. (LIMA JÚNIOR, 2003, p. 5)

Nesta interação, se compreende a relação do sujeito com o objeto como uma estrutura constituída por elementos inseparáveis. O meio (objeto), segundo Vygotsky (1993), é parte integrante do próprio sujeito, como matéria, conteúdo cognitivo e histórico. Esta concepção de Vygotsky (1993) contribui para a compreensão da inter-relação existente entre sujeito e objeto, considerando o sujeito como histórico e o objeto, cultural. Segundo Matui (1995, p. 45),

o objeto de conhecimento, na realidade, faz o seu *desvelamento*<sup>5</sup> na teia de relações sociais, através de símbolos, signos, sendo a palavra o seu signo principal. Todo objeto é cultural e se apresenta na sociedade. E a maneira de captá-lo ou assimilá-lo é pelo diálogo.

Este objeto do conhecimento, que Matui (1995) apresenta descoberto nas teias de relações sociais, se processa por meio de construções, possibilitando ao sujeito administrar, sistematizar e reorganizar o seu conhecimento. Pode ser visto nas interações entre indivíduos na rede, a partir dos elos que se formam entre homem/mundo, bem como da compreensão sobre o processo de elaboração do pensamento e sua construção por meio de interconexões. Esta ligação Freire (2003) explicita como:

---

5 Este desvelamento apresentado por Matui insere-se neste contexto como sendo o conhecimento capaz de ser construído a partir das relações que se estabelecem entre os sujeitos em sua realidade contextual, histórica. Cada construção remete a novas construções que atendam ao que Freire chama de “círculo de cultura”, sendo ao mesmo tempo sujeitos e objetos de uma práxis contextualizada.

Viver no mundo é viver de contatos, estímulos, reflexos, reações; viver com o mundo é viver de relações, desafios, reflexão e respostas. Esse princípio, que é de caráter antropológico e que explica o lugar do ser humano em seu universo natural, social e concreto leva a afirmar que, no ‘círculo de cultura’, o educando não é objeto senão sujeito da educação. Esse sujeito está fazendo-se porque está incompleto e sua vocação sempre será ‘ser mais’. (FREIRE, 2003, p. 28)

O reconhecimento do sujeito e do objeto como organismos vivos, ativos, abertos, em constante intercâmbio com o meio ambiente, concebe a aprendizagem da lectoescrita como algo não mecanicista e linear, mas, como uma movimentação que apresenta indivíduos imbricados ao objeto e processo. A criança, sendo objeto e processo, torna-se única, apesar de ter cada um, a sua especificidade, numa formação em rede de saberes.

Sujeito/objeto se constituem, pois, como elementos de motivação para que a aprendizagem e a comunicação na rede rompam com a lógica existencial de tempo, espaço, diferentes níveis de produção escrita e linearidade.

Segundo Ramal (2002), através da interação com/entre os grupos na *web*, há uma multiplicidade de visões em que o rompimento com as regras pré-estabelecidas e, possivelmente, a instauração de uma nova forma de ser e de pensar na sociedade, transformam as relações, o modo de aprender e comunicar e possibilita uma aprendizagem em cooperação. É fundamental, por conseguinte, o caráter da ligação entre os processos em maturação e aqueles já adquiridos, bem como o elo entre o que a criança pode fazer independentemente e em colaboração com os outros, admitindo que ela tem condições de construir mais em colaboração do que individualmente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Importa ressaltar que as considerações aqui apresentadas constituem-se em uma parte da pesquisa de mestrado realizado em 2004,

acerca do objeto de estudo lectoescrita e internet, e como tal, suscita algumas reflexões sobre novas aprendizagens em rede.

Nesse contexto, na *web*, os sujeitos constroem redes de significados, valendo-se de vários outros pares e interlocutores, com olhares e conhecimentos diferenciados, em inter-relação com seus pares. A leitura e a escrita, nesta interconexão, podem vir a legitimar a sua verdadeira função social e possibilitar a criança a se tornar um sujeito que procura compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca.

Ramal (2002), ao analisar as interações entre sujeito/rede, a partir do ciberespaço,<sup>6</sup> apresenta-o como uma possibilidade de construção coletiva que permite a formação de ciberculturas.<sup>7</sup> Neste espaço, os saberes dos sujeitos que nele interagem são fatores preponderantes para a aprendizagem em rede, pois estes dialogam com diversas culturas, resultando numa educação intercultural;<sup>8</sup> que permite a formação de comunidades por meio de ações sociais dialógicas. A realidade de cada sujeito, neste momento, torna-se elemento essencial para fomentar novas aprendizagens que se constituirão em práxis contextualizadas.

Compreende-se que o ambiente do ciberespaço possibilita a construção de hipertextos que, por meio de seus variados nós (*links*), conduzem o autor/leitor a caminhos estabelecidos por relações que se constituem um desenvolvimento social, político e psicológico. Estes *links* são janelas abertas para novas construções/desconstruções entre diferentes sujeitos. Nessa interconexão, se permite acreditar que a linguagem e a escrita são elementos de maior ligação entre o individual e social, em que o processo

---

6 Este termo foi inicialmente dado por Willian Gibson no clássico de ficção científica *Neuromancien*. Designa o universo das redes digitais como lugar de encontros e de aventuras, terreno de conflitos mundiais, nova fronteira econômica e social. (LEVY, 1998)

7 Levy (1999) explica como sendo o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.

8 Uma educação onde as culturas dialogam entre si e [...] “propõe uma relação que se dá, não abstratamente, mas entre pessoas concretas”. (FLEURI, 2003, p. 78) Este termo pode ser mais bem esclarecido no livro: Fleuri (2003).

de construção da realidade social se dá no momento em que este incorpora a linguagem a experiências já vividas em família.

A internet, portanto, pode atuar como mediadora na construção de novas aprendizagens por meio do seu imbricamento com os sujeitos, valendo-se de vários olhares e pensamentos existentes na *web*. O sujeito compreende a sua realidade a partir da visão histórico-social. As interações atuam nos níveis social, político e psicológico, uma vez que, nesse espaço virtual, denominado de ciberespaço, são formadas novas comunidades de aprendizagem.

O estudo sobre a lectoescrita através da internet instaura novas concepções, tomando como exemplo a aprendizagem colaborativa<sup>9</sup> ou novas compreensões de como se processa a aprendizagem estando o sujeito fisicamente distante/perto, comunicando-se por meio de redes eletrônicas. Assim, ao compreender esta construção na *web*, o educador passa a mediar a aprendizagem significativa, tomando por base a mobilidade e a não linearidade, permitidas pela rede. E, ao perceber o sujeito e suas produções neste imbricamento, no qual as tecnologias estão possibilitando a reintegração dos homens por meio de comunidades colaborativas de aprendizagem, se garante nos momentos de interações o resgate da identidade histórica, para que estes possam reconstruí-la, compreendendo o papel de homem histórico-crítico dentro do contexto social.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn (org.). *Educação e tecnologia: trilhando caminhos*. Salvador: UNEB, 2003.

ALVES, Lynn. *Novas cartografias cognitivas: uma análise do uso das tecnologias intelectuais por crianças da rede pública em Salvador, Bahia*. 1998. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 1998.

---

9 Um melhor esclarecimento acerca do termo pode ser encontrado no artigo: *Tecnologias para colaboração* do Prof. Doutor Alfredo Eurico Rodrigues Matta, que consta na referência deste texto.

- ARENDR, Hannah. *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- BURNHAM, Teresinha Fróes. Sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade da aprendizagem: implicações ético-políticas no limiar do século. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DESAROLLO HUMANO LA FORMATION DE CIDADANOS-TRABAJADORES, 1998, Barraquilla, Colômbia. *Anais [...]* Colômbia, 1998. p. 12.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. v. 1.
- CORTELLA, Mario Sergio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez Editora, 1998.
- FERREIRO, Emília. *Com todas as letras*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- FLEURI, Reinaldo (org.). *Educação intercultural*. São Paulo: DP&A, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da Liberdade*. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- HABERMAS, Jurgen. *Técnica e ciência como ideologia*. Lisboa: Edições 70, 1968.
- LEVY, Pierre. *A ideografia dinâmica: rumo a uma imaginação artificial?* São Paulo: Loyola, 1998.
- LÉVY, Pierre. *Inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 1994.
- LIMA JÚNIOR, Arnaud Soares de. Tecnologia de Comunicação e Informação e Currículo. In: LIMA JÚNIOR, Arnaud Soares de. *Tecnologização do currículo escolar: um possível significado proposicional e hipertextual do currículo contemporâneo*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.
- MATTA, Alfredo Eurico. *Comunidades em rede de computadores*. 2001a. Disponível em: <http://www.matta.pro.br>. Acesso em: 19 out. 2005.
- MATTA, Alfredo Eurico. *Comunidades em rede de computadores; abordagem para a Educação a Distância – EAD acessível a todos*. 2001b. Disponível em: [https://pdfs.semanticscholar.org/37a2/72be6119d9f847c07f261de6e04b020cc1bf.pdf?\\_ga=2.161290747:795774417.1563458971-1269387918.1563458971](https://pdfs.semanticscholar.org/37a2/72be6119d9f847c07f261de6e04b020cc1bf.pdf?_ga=2.161290747:795774417.1563458971-1269387918.1563458971). Acesso em: 18 jul. 2019.

MATUI, Jiron. *Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino*. São Paulo: Moderna, 1995.

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

SCHAF, Adam. *A sociedade informática: as consequências sociais da segunda revolução industrial*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SCHEPS, Ruth. *O império das técnicas*. São Paulo: Papirus, 1996.

VYGOTSKY, Lev. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.



# Tecnologias digitais nos espaços escolares: um diálogo emergente

*Lynn Alves, Velda Torres, Isa Neves e Giulia Fraga*

## INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea tem demandado, principalmente dos sujeitos com mais de 40 anos, constantes (re)adaptações ao contexto das emergentes tecnologias digitais, tendo em vista que promovem transformações nos segmentos cultural, familiar, empresarial, escolar, comunicacional, ambiental, entre outros. Mesmo que não se perceba, a vida social passou a ser organizada em torno da internet e das tendências tecnológicas – Inteligência Artificial (IA), realidade virtual, realidade aumentada, dispositivos móveis, robótica, computação em nuvem, *big data*, Internet das Coisas (IoT), gamificação, impressoras 3D, nanotecnologia, dentre outras – que há alguns anos atrás só eram representadas nos filmes e animações do gênero ficção científica.

O desenvolvimento das inovações tecnológicas, de forma cada vez mais veloz e num ritmo vertiginoso sem precedentes, tem propiciado o surgimento de um ambiente hiperconectado, marcado por diferentes

relações humanas que, ao mesmo tempo, derrubam fronteiras e aprofundam as desigualdades entre os grupos e as sociedades. (SEVCENKO, 2001) Ao comparar o desenvolvimento da máquina a vapor e da energia elétrica com os dispositivos tecnológicos atuais, é possível perceber a diferença de tempo envolvido na produção.

Em contraponto, de acordo com a pesquisa TIC Domicílios 2017, realizada pelo Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Computação (CETIC.br), com o objetivo de mapear as interações dos brasileiros com às TIC, o acesso à internet ainda é muito desigual nas regiões brasileiras e tem favorecido a elevação do número de analfabetos digitais. (CETIC.br, 2016) O resultado da pesquisa indica que cerca de 54% das residências do Brasil possuem conexão via internet. Dentre os fatores apontados para essa desigualdade destacam-se a falta de poder econômico e a localização de moradia da população.

A conectividade tem deixado de ocorrer apenas no computador pessoal (*desktop*), muitas pessoas têm utilizado os dispositivos móveis digitais (*tablets*, *smartphones* etc.) pela possibilidade de acessar a internet em qualquer local e em qualquer momento de forma prática e rápida. Para estas pessoas não é mais necessário “entrar neste mundo”, pois estão conectadas a todo o momento, originando a expressão “*always on*”.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016), o celular se consolidou como o principal meio de acesso à internet no Brasil – cerca de 92,1% do acesso à rede passou a ser feito pelo dispositivo móvel. Esses pequenos computadores de bolso possuem variados recursos capazes de modificar atividades cotidianas, possibilitando, dentre outras coisas, a edição de arquivos, acesso a dados na *web*, interação com vários aplicativos, gravação em alta definição, criação de redes de relacionamento através de distintas interfaces – como os aplicativos de comunicação, a exemplo do WhatsApp, que mudou a maneira de se utilizar o telefone, mas também de compartilhar informações em registros imagéticos, orais e textuais.

Neste capítulo será abordado o potencial dos Dispositivos Móveis (DM) no contexto da aprendizagem, considerando o crescimento das interações realizadas pelos alunos e a dificuldade de alguns professores diante do desafio de aprender a interagir com esses artefatos para além do uso pessoal, explorando-os como mediadores no processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, inicialmente apresentaremos as bases teóricas que subsidiam a nossa compreensão sobre importância dos DM para o envolvimento dos alunos com o processo de ensino-aprendizagem. Em seguida analisaremos o potencial dos aplicativos, especialmente os gamificados, para a aprendizagem dos alunos e, finalmente, apontaremos possibilidades para efetivar essa mediação nos cenários de aprendizagem acadêmicos.

## TECNOLOGIAS DIGITAIS NOS ESPAÇOS ESCOLARES: UM DIÁLOGO EMERGENTE

O desenvolvimento tecnológico, das últimas três décadas, tem proporcionado mudanças substanciais nos modos de circulação de informações e nas práticas desenvolvidas em diversas esferas sociais. Tais mudanças deveriam refletir nos cenários escolares transformando as relações entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem. Contudo, ainda percebemos que o ambiente escolar ainda não dialoga com o mundo permeado pelas tecnologias digitais e seus dispositivos móveis.

De acordo com Lévy (1993), a tecnologia sempre mediou a relação do homem com o conhecimento. A oralidade foi a primeira tecnologia mediadora do conhecimento o qual era armazenado no cérebro e compartilhado entre os pares através da oralidade. A escrita é a segunda tecnologia destacada pelo autor que amplia a socialização do conhecimento através de registros escritos, armazenando-o em uma memória externa ao sujeito. A informática foi a terceira tecnologia da inteligência que provocou grandes mudanças, possibilitando a virtualização desses registros,

ampliando as possibilidades de trocas entre os sujeitos ao romper barreiras espaciais e temporais.

Essas três tecnologias da inteligência desempenham papéis relevantes nos processos de ensinar e aprender, sendo impossível pensar esses processos sem a integração dessas três tecnologias. Considerando a cultura digital como uma característica marcante da sociedade contemporânea, a informática e seus desdobramentos se apresentam como essenciais para motivar o interesse dos alunos pelas discussões realizadas na sala de aula, ao lado da oralidade e da escrita, pois não são tecnologias excludentes.

A transformação contínua da linguagem digital, juntamente com a linguagem verbal, faz dessa tecnologia um mediador importante para potencializar a construção dos conceitos provocados no espaço da sala de aula. Entretanto, a integração dessa linguagem nos contextos escolares é um caminho ainda a ser construído para uma mediação eficiente. Acreditamos que as pesquisas nessa área podem contribuir para aproximar professores e alunos, rompendo com o fosso geracional que muitas vezes interfere no desejo de aprender.

Nossa atuação como docentes em diferentes espaços e níveis de aprendizagem permite constatar a dificuldade dos docentes em interagir no espaço escolar ou acadêmico com as distintas interfaces digitais, embora já façam uso no seu cotidiano, mas não conseguem ainda atribuir sentidos para pensar como as redes sociais, os aplicativos, os jogos, podem dialogar com as práticas pedagógicas.

Além disso, percebemos também um pequeno grupo que se sente ameaçado com o protagonismo e autonomia que um estudante pode ter quando tem acesso a um computador na palma da mão. A “ameaça” no sentido da eminência da concorrência dessas tecnologias pela atenção do aluno durante a aula ou do desconforto do professor com a possibilidade de uma intervenção do aluno, apoiada em uma consulta em tempo real ao Google, apresentando uma informação mais atualizada que a que está sendo compartilhada pelo professor.

Trata-se de uma resistência que não cabe mais nos espaços contemporâneos de aprendizagem, tendo em vista que um efetivo processo de aprendizagem implica, justamente, na participação/intervenção contínua do aluno. Esse protagonismo do aluno permite a ampliação das discussões propostas pelo professor e, conseqüentemente, a construção colaborativa do conhecimento a partir da interação aluno-professor e aluno-aluno. Assim, na concepção contemporânea de aprendizagem, o protagonismo do professor cede lugar para o protagonismo do aluno, sendo atribuído ao professor o importante papel de mediação do processo de ensinar e aprender de modo a garantir esse envolvimento ativo do aluno.

Portanto, não se pode conceber um processo de aprendizagem em que os alunos não sejam protagonistas e que os professores não tenham função relevante na mediação entre alunos/conhecimentos e alunos/alunos. Assim, o professor, consciente da importância do seu papel como mediador para a inclusão da cultura digital no contexto sociocultural de seus alunos, precisa interagir constantemente com as tecnologias digitais e suas interfaces comunicacionais dentro e fora da sala de aula.

A efetivação de práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais exige um esforço colaborativo envolvendo professores, instituição e especialistas da que atuam no segmento da informática e cibercultura, planejando, executando, avaliando e refletindo possibilidades e os resultados obtidos. (COSTA, 2008)

Nesse contexto, o processo de formação contínuo dos professores é condição *sine qua non* possibilitando não apenas a interação com as tecnologias digitais e seus dispositivos, mas especialmente para criar um espaço de reflexão vivo, interativo e constante onde os docentes juntos possam construir e atribuir sentidos para a mediação das tecnologias nos processos ensino aprendizagem. A participação e a troca com a universidade é fundamental para permitir a troca entre esses cenários de aprendizagem ressignificando inclusive o processo de formação inicial dos licenciandos que, no futuro, irão para as escolas.

## ADENTRANDO NO UNIVERSO DOS DISPOSITIVOS MÓVEIS (DM)

Um assunto que tem gerado muita polêmica e divisões de opiniões entre pais, alunos, professores e pesquisadores é a proibição do uso dos DM nas escolas por serem considerados por alguns como fontes de distração, indisciplina e práticas de cyberbullying. O mais recente caso internacional, largamente veiculado nos canais de comunicação, ocorreu na França, com o anúncio feito pelo ministro da educação, Jean-Michel Blanquer, sobre a proibição das interações com os DM durante todas as atividades de ensino e nos locais previstos pela regulamentação interna de cada escola entre os alunos do ensino básico, a partir de setembro de 2018.<sup>1</sup> Isto é, os alunos serão impedidos de usar dos DM nas pausas, horários de almoço e entre as aulas.

Uma vez que os DM já fazem parte da vida dos estudantes, compreendemos que não devem ser proibidos nas escolas, mas sim integrados a serviço da aprendizagem através da sua inclusão nas atividades pedagógicas. De que maneira isso pode ser feito? Por meio de acordo entre os próprios alunos para decidir como vão utilizar os dispositivos, estabelecendo normas que devem ser cumpridas (como tempo de uso, materiais que devem ser acessados etc.), a partir daí esses dispositivos podem ser utilizados para consulta de informação (dicionários, jornais, *blogs*, *sites* de buscas, mapas interativos etc.), trabalhar com temas contemporâneos (como segurança digital, *cyberbullying* etc.), produção de vídeos e outros conteúdos, a mediação de aplicativos com fins educativos (como os de realidade aumentada), realização de questionários, tarefas etc.). Para além dessas aplicações mais vinculadas diretamente com a rotina escolar, os jogos digitais podem se constituir em promissores espaços de aprendizagem que resgatam o lúdico para o ato de aprender, o protagonismo dos alunos e professores, a estimulação de habilidades cognitivas,

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.dm.com.br/tecnologia/2017/12/governo-frances-vai-banir-celulares-em-salas-de-aula.html>. Acesso em: 20 dez. 2017.

bem como a construção de narrativas transmidiáticas, ampliando o nível de letramento dos alunos alfabético e digital.

A escola não pode manter-se a distância da cultura da conectividade, adotando métodos de ensino baseados na memorização dos assuntos sem a correlação com a vida cotidiana. É preciso repensar esse modelo de ensino e ampliar as discussões tendo em vista que, a depender dos objetivos traçados, a mediação dos dispositivos móveis pode contribuir para atribuir sentidos aos objetos de conhecimento. Sendo assim, consideramos que proibir o uso dos DM nas escolas é perder a oportunidade de estabelecer a comunicação, reflexão e orientação dos alunos sobre a interação com esses artefatos de modo saudável, construtivo e produtivo.

Segundo Pretto (2014, p. 349), o professor tem “o direito e a tarefa de ser um negociador permanente dos diálogos entre os conhecimentos estabelecidos, entre os saberes e as diferentes culturas trazidas para dentro do espaço escolar pelos seus alunos, comunidade e rede”. Portanto, negar o papel que os DM ocupam na vida cotidiana de todos nós, inclusive das crianças e adolescentes, é negar o direito que estes sujeitos têm de ter uma escola que dialoga com o mundo real. A discussão a seguir destaca, especialmente, os *smartphones* como tecnologias digitais móveis que podem ser exploradas no processo de ensino-aprendizagem, proporcionando uma experiência lúdica com o conhecimento proposto.

## DO QUE OS PEQUENOS COMPUTADORES DE BOLSO SÃO CAPAZES?

Os *smartphones* não se limitam a aparelhos de telefone portáteis com a função de receber ou enviar mensagens de texto, vídeos, músicas, imagens etc., mas são aparatos multifuncionais que possibilitam distintas experiências culturais, temporais, espaciais, éticas e valorativas nas mais diversas esferas da vida cotidiana. Conforme analisa Santaella (2007, p. 233), esses DM são “pequenas criaturas vivas” que estão constantemente ao nosso lado, nos propondo experimentar “uma virada dramática

no nosso senso de localização, tempo, valores, ética, etiqueta e cultura”. Sob essa perspectiva, os DM têm, cada vez mais, se constituído literalmente como uma extensão do homem, isto é, já é parte de si.

Sob essa perspectiva, Santaella (1997, 2007, 2013) define os smartphones como uma prótese personalizada – como algo que agora é parte do sujeito como máquinas musculares, sensoriais e cognitivas, que se tornaram essenciais para sua existência social cujas características físicas e funcionais são ajustadas de acordo com as preferências e necessidades pessoais dos seus usuários. Nesse sentido, é estabelecida uma relação emocional com o smartphone, personificando-o como “companheiro inseparável”, considerando impossível viver sem eles. (SANTAELLA, 2007, p. 231)

Essa compreensão sobre os smartphones evidencia o estreitamento da relação homem-máquina, apoiada no sentido amplo do conceito de máquina, como “uma estrutura material ou imaterial aplicando-se a qualquer construção ou organização cujas partes estão de tal modo conectadas e inter-relacionadas que, ao serem colocadas em movimento, o trabalho é realizado como uma unidade”, uma definição similar à que caracteriza o corpo e o cérebro humano. (SANTAELLA, 1997, p. 33) É essa concepção de máquina que contribui para inserir os smartphones como máquinas sensoriais e cognitivas/cerebrais.

Assim como as demais máquinas inseridas no cotidiano humano, os DM estabelecem níveis na relação homem-máquina: 1) o sensório, no qual as máquinas atuam como extensão dos sentidos humanos, aumentando a capacidade humana de produzir signos ao registrarem, reproduzirem ou gravarem os sentidos que captam; 2) o cerebral, no qual a concepção de máquina vem sendo substituída pelas conexões mais fluidas das interfaces, resultando na potencialização crescente dos computadores para novas interações com o ambiente físico e humano a partir de sistemas inteligentes de gerenciamento de informações “aptos para uma conexão cada vez melhor aos módulos cognitivos e sensoriais” (LÉVY, 1993; SANTAELLA, 1997).

É associado a essas características que compreendemos que o protagonismo dos smartphones no cenário comunicacional contemporâneo tem despertado, cada vez mais, o interesse de pesquisadores sobre o potencial desses DM para mediação das relações estabelecidas nas mais diversas esferas da vida cotidiana. Outro aspecto que consideramos relevante para essa inserção é o desenvolvimento de tecnologias móveis cada vez menores, proporcionando uma mobilidade cada vez maior, tanto no sentido da mobilidade física como da mobilidade da informação, a exemplo dos *smartphones*. Sobre essa mobilidade física, Klopfer (2011, p. 7) registra que

A mobilidade requer a capacidade de usar casualmente um dispositivo em movimento – sem sentar-se. Embora isso possa parecer arbitrário, é importante porque influencia a maneira como usamos esses dispositivos. Eles não são apenas para sessões focadas longamente, mas também podem ser usados para interações de tamanho de mordida ocorrendo por meros segundos no contexto de alguma outra atividade relacionada (ou não relacionada).<sup>2</sup>

Dentro dessa concepção de mobilidade são excluídos os *notebooks* e *laptops* que ainda exigem, na maioria das vezes, que seu usuário tenha que se sentar para produzir dados. Klopfer e Squire (2007), citado por Klopfer (2011),<sup>3</sup> partindo dessa perspectiva indicam cinco fatores que são

---

2 “Mobility requires the ability to casually use a device on the go — without sitting down. While this may seem arbitrary it is important in that it influences the way we use these devices. They aren't only for long focused sessions, but can also be used for bite-sized interactions taking place for mere seconds in the context of some other related (or unrelated) activity.”

3 “This is the first of several defining factors that Kurt Squire and I (Klopfer foreword/preface by Eric Klopfer & Squire 2007) outlined as being unique affordances of mobile devices for learning. The relevance of these five affordances has only increased over time. • portability — can take the computer to different sites and move around within a location; • social interactivity — can exchange data and collaborate with other people face to face; • context sensitivity — can gather data unique to the current location, environment, and time, including both real and simulated data; • connectivity — can connect handhelds to data collection devices, other handhelds, and to a common network that creates a true shared environment; • individuality — can provide unique scaffolding that is customized to the individual's path of investigation. The devices we had at hand at the tim.”

*affordances* dos DM para aprendizagem. O primeiro é a portabilidade, que possibilita aos usuários acessarem diferentes conteúdos – através de sites, *download* de aplicativos etc. – e utilizando os DM em distintos espaços geográficos. A portabilidade envolve, portanto, a mobilidade de conteúdo e de acesso.

O segundo é a interatividade social, envolvendo as trocas de dados e colaboração entre os usuários, inclusive *face to face*. O terceiro é a sensibilidade ao contexto caracterizada pela coleta de dados exclusivos, reais e simulados na localização atual, no ambiente e no tempo. O quarto é a conectividade *always online* que permite que a mobilidade dos sujeitos junto com as informações, proporcionando também a integração entre distintos DM, a exemplo de *smartphones*, *tablet*, *notebook*, entre outros. E finalmente o quinto, individualidade, que se refere à customização para compreender e realizar as investigações individuais. Assim, promove um ambiente compartilhado vivo, dinâmico.

Conteúdos digitais são cada vez mais consumidos através dos DM, podendo ser utilizados para fomentar discussões nos espaços de aprendizagem. O estudo realizado pela Juniper Research revelou que

[...] o consumo global de conteúdo digital chegará a US\$ 202 bilhões em 2018, um aumento de 10% no total de US\$ 184 bilhões neste ano. A pesquisa descobriu que os serviços SVoD (Subscription Video on Demand) serão um dos principais impulsionadores do crescimento, com os maiores jogadores OTT (Over The Top), como Netflix e Amazon, com mais de US\$ 5 bilhões para o conteúdo original no próximo ano. Enquanto isso, a Apple e o Facebook devem investir pelo menos US\$ 1 bilhão pela primeira vez. (TI INSIDE ONLINE, 2017)

Mas, indo além do consumo, professores e alunos podem produzir novas narrativas partindo dessas produções disponibilizadas em aplicativos, sites, entre outras, e acessadas através dos *smartphones*. Isso acontece porque esses dispositivos possibilitam que sujeitos criem e editem suas

narrativas e as distribuam em rede, com um grau de liberdade não antes visto. Essa participação está associada principalmente ao crescimento do uso de smartphones e, conseqüentemente, a facilidade de acesso a internet através das redes WiFi. Essa é uma realidade registrada nos resultados da pesquisa realizada pela MMA Mobile Report 2017, juntamente com a Kantar, envolvendo 800 pessoas, sendo que 50% do sexo masculino e 50% do sexo feminino, a qual revelou que

100% dos usuários brasileiros donos de smartphones usam seus devices para se conectar à Internet.

94% das pessoas fazem o acesso à Internet em casa, 60% no trabalho, 46% na casa de parentes, 32% nos locais de estudo (escola, faculdade ou biblioteca), 14% em cafés e lan houses.

Os tipos de conexões que usam, 81% dizem que o Wi-Fi é o meio preferido, seguido por planos de dados, com 57%. Já 28% usam Wi-Fi público e 22%, a linha pré-paga (duas últimas questões foram de múltipla escolha)

A maioria, 74%, prefere o dispositivo como meio de acesso à *web*, diferindo-se de um ano atrás quando 66% dos participantes registraram que preferiam navegar pela internet com seus handsets.

Na média diária dos entrevistados, o uso de Internet em dispositivos móveis foi de 3 horas e 34 minutos, um crescimento de 6% se compararmos ao tempo do ano passado de 3 horas e 14 minutos. (MEDEIROS, 2017)

São dados de pesquisa como esses que nos desafiam a pensar esses dispositivos como espaços de aprendizagem que podem se constituir como parceiros dos espaços escolares e acadêmicos, possibilitando uma aprendizagem orientada pelo paradigma *Bring your own device* (BYOD).<sup>4</sup> Conseqüentemente, nos convida a refletir sobre as vantagens e desvan-

---

4 Em uma tradução literal significa “traga seu próprio dispositivo” e, portanto, esse tipo de aprendizagem propõe que o aluno a utilização dos dispositivos móveis dos alunos.

tagens da aprendizagem mediada por esses dispositivos e a respeito do seu alinhamento com as Teorias da Aprendizagem, uma abordagem que faremos a seguir.

## MOBILE LEARNING: APRENDIZAGEM, MOBILIDADE E CONVERGÊNCIA

A aprendizagem mediada pelos DM é denominada de aprendizagem móvel, ou simplesmente, *M-learning*, sendo caracterizada pela exploração de tecnologias portáteis omnipresentes, juntamente com redes de telefonia móvel e sem fio, para facilitar, apoiar, aprimorar e ampliar o alcance do ensino e aprendizado. São consideradas tecnologias móveis: telefones celulares, smartphones, PDAs, players MP3/MP4 (por exemplo, iPod), dispositivos de jogos portáteis (por exemplo, Sony PSP, Nintendo DS), PCs Ultramobile (UMPCs), mini *notebooks* ou *netbooks* (por exemplo, Asus EEE), GPS ou dispositivos de votação e tecnologias portáteis especializadas utilizadas em laboratórios de ciências.

O *M-learning* é uma modalidade de ensino e aprendizagem que não substitui a aprendizagem tradicional, apresentando-se como mais uma possibilidade de aprendizagem mediada pelas tecnologias digitais. Em outras palavras, trata-se de uma modalidade de aprendizagem que pode ser utilizada em qualquer local, a qualquer momento, inclusive em ambientes de aprendizagem tradicionais, como salas de aula e locais de trabalho, em casa, em locais comunitários e em trânsito (HASHEMI et al., 2011). O aprendizado móvel envolve conectividade para download, *uploading* e/ ou trabalho *on-line* através de redes sem fio, redes de telefonia móvel ou ambos, e ligação a sistemas institucionais e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (VLEs).

Alguns defensores da aprendizagem móvel tentam defini-la e contextualizá-la em termos de dispositivos e tecnologias; outros em termos da mobilidade dos aprendentes e da mobilidade da aprendizagem relacionada à experiência desses aprendentes com os DM. (TRAXLER, 2009)

Em 2013, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) publicou um conjunto de Diretrizes de Políticas para a Aprendizagem Móvel, desenvolvido em consulta com especialistas em mais de 20 países, para formular algumas recomendações a respeito da aprendizagem móvel nas instituições escolares, universidades, centros comunitários etc. Nesse documento a aprendizagem móvel foi definida como uma aprendizagem que envolve o uso de tecnologias móveis, isoladamente ou em combinação com outras TIC, a fim de permitir a aprendizagem, a qualquer hora, e em qualquer lugar.

Trata-se de uma aprendizagem que contrasta com o modelo de aprendizagem eletrônica (*e-learning*) por usar tecnologia mais barata e mais fácil de ser gerenciada, individualmente, em relação aos computadores fixos e mantidos em ambientes controlados. A interação com esses dispositivos é vista como um excelente meio para estender oportunidades educacionais a estudantes que podem não ter acesso a escolas de alta qualidade.

Entre as vantagens de se utilizar os dispositivos móveis no processo de aprendizagem, Hashemi e demais autores (2011) ressaltam que é mais fácil acomodar vários DM em uma sala de aula ao invés de computadores desktop; *tablets* com *e-books* são mais leves e menos volumosos que livros didáticos ou mesmo *laptops*; é possível compartilhar tarefas e trabalhar de forma colaborativa durante a aula; é geralmente mais barato do que os computadores de mesa; os dispositivos móveis podem ser usados em qualquer lugar, a qualquer hora, inclusive em casa.

Avaliando esse aspecto dos DM na modalidade *M-Learning*, Moura e Carvalho (2009, p. 36) ressaltam que “As tecnologias móveis ampliam o tempo e o espaço de estudo ao quebrar as barreiras temporais e espaciais, visto que o aluno pode aceder ao material de estudo em diversos momentos e contextos”, uma característica que, para Tarouco e demais autores (2004), contribui para inserir a aprendizagem móvel como uma modalidade de ensino e aprendizagem que proporciona a educação continuada e a produção de conteúdo em função da demanda.

Com relação as desvantagens os autores ressaltam a limitação das telas pequenas com relação a quantidade e o tipo de informações que podem ser exibidas; a limitada capacidade de armazenamento; a dificuldade para utilização de gráficos em movimento; a banda larga se tornar insuficiente em função do número maior de usuários das redes sem fio. (HASHEMI et al., 2011) Naismith e demais autores (2004) consideram que algumas atividades realizadas com os DM podem ser correlacionadas com seis Teorias da Aprendizagem, são elas a Teoria Comportamental, Teoria Construtivista, Teoria Situacional, Teoria Colaborativa, Teoria Informal e Teoria Assistida.

A Teoria Comportamental ou behaviorista corresponde às atividades que buscam promover o aprendizado baseado em uma mudança nas ações observáveis dos estudantes. Aplicando essa perspectiva ao *M-learning*, os estudantes têm acesso a apresentação de um problema (estímulo) e o *feedback* do sistema forneceria o reforço através de um DM. Exemplo: alguns jogos de quiz.

A Teoria Construtivista insere o aprendizado como um processo ativo no qual os estudantes constroem novas ideias ou conceitos baseados em seus conhecimentos atuais e passados. No contexto da aprendizagem móvel, as atividades tendem a oferecer esquemas de virtualização de contexto e elementos que permitem o gerenciamento dos conhecimentos e os próprios estudantes representam partes-chave desse sistema dinâmico.

A Teoria Situacional é semelhante à Construtivista. No entanto, suas abordagens variam, principalmente, na medida em que os cenários apresentados ao estudante não são simulados, mas reais – aprendizagem baseada em problemas. As atividades promovem o aprendizado dentro de um contexto e cultura autênticos. Os DM são especialmente adequados para a proposta dessa teoria, pois são capazes de detectar o contexto em que estão imersos e apresentar informações pertinentes, dependendo da situação, lugar ou tempo em que o estudante está. O setor de museus e galerias tem estado na vanguarda da computação móvel sensível ao con-

texto, fornecendo informações adicionais sobre exposições e exibições com base na localização do visitante nesse ambiente.

Na Teoria Colaborativa as atividades estão fundamentadas na interação social e baseiam-se na psicologia sociocultural de Vygotsky. Os DM podem promover a aprendizagem colaborativa sem substituir quaisquer interações humano-humano. O aprendizado colaborativo, seja através de um computador ou de um DM, nos diz que a aprendizagem nem sempre será realizada pela mediação de um professor ou por outros pares, mas também ocorre através dos instrumentos e símbolos.

A Teoria Informal reconhece que o aprendizado acontece o tempo todo e é influenciado pelo nosso meio ambiente e pelas situações particulares que enfrentamos. A aprendizagem informal pode ser intencional, através da aprendizagem intensiva, significativa; ou pode ser acidental, a partir da aquisição de informações por meio de conversas, TV e jornais, observando o mundo. As interações com os DM podem fornecer rotas para aquisição do conhecimento em um esquema mais livre, no qual as atividades não dependem necessariamente de um currículo.

Sob a perspectiva da Teoria da Aprendizagem Assistida, os DM podem desempenhar um papel fundamental na coordenação do estudante e de atividades. Esses dispositivos podem ser usados pelos professores para o relatório de atendimento, verificação das notas dos alunos, acesso geral aos dados da escola central e gerenciando seus horários de forma mais eficaz.

Os dispositivos móveis também abrem possibilidades para as experiências como as narrativas que se estruturam em diferentes dispositivos midiáticos – as narrativas transmidiáticas. Segundo Jenkins (2009, p. 138), a narrativa transmídia “desenrola-se através de múltiplas plataformas de mídia, com cada novo texto contribuindo de maneira distinta e valiosa para o todo”. Para Ryan (2013), nessas narrativas as histórias migram para mídias diferentes que se completam, apresentando-se como uma modalidade especial de transficcionalidade, definida por Richard Saint-Gelais (2005), citado por Ryan (2013, p. 96), como uma relação que

se observa quando “dois (ou mais textos) [...] compartilham elementos tais como personagens, locações imaginárias, ou universos ficcionais”.

Em síntese, as narrativas transmídia estão implicadas na convergência midiática, na participação ativa dos usuários e na produção contínua da inteligência coletiva. Nesse sentido, apresentam-se como uma nova estética com níveis diferenciados de interatividade que possibilitam a participação ativa de comunidades de conhecimento em um universo constituído a partir de múltiplos suportes midiáticos. Envolve, portanto, a imersão do usuário em diferentes telas, acessando diferentes conteúdos transmitidos por diferentes mídias que se completam.

Nesse universo, os usuários se tornaram caçadores de coletores de informações, buscando “pedaços da história” por essas distintas telas, estabelecendo conexões entre diferentes textos/narrativas, comparando suas observações com as de outros usuários, participando de comunidades/grupos de discussão *on-line* e contribuindo para garantir que todos tenham uma experiência enriquecedora envolvendo entretenimento e conhecimento. (JENKINS, 2009, p. 49) Convém ressaltar que essa participação do usuário é configurada por protocolos culturais e sociais e é ilimitada, no sentido de que é menos controlada pelos produtores midiáticos e mais controlada pelos usuários – os consumidores de mídia.

A narrativa transmídia é um fenômeno que ganhou popularidade com as estratégias de marketing e de consumo. Mas que também se estabeleceu pelo prazer da experimentação e do entretenimento; pela capacidade das histórias criarem comunidades com identidades para os seus grupos; pela possibilidade de personalizar o tempo de imersão no universo narrativo e pelo potencial de armazenamento desses conteúdos. (RYAN, 2013) Esses dois últimos aspectos mencionados compõem importantes cenários de aprendizagem na atualidade, transcendendo os limites da sala de aula e proporcionando uma nova dinâmica que torna mais atrativo o processo de ensinar e aprender.

Os games, os HQ, os filmes, os livros são alguns exemplos de narrativas transmidiáticas que podem dialogar entre si, estabelecendo conexões

que possam atribuir sentido a cada um dos textos, completando a “história” que está sendo contada/estruturada através dessa convergência de conteúdo. No contexto do processo de ensino e aprendizagem, essa história pode ser o conhecimento a ser construído através da mediação de múltiplas narrativas, um processo que envolve uma produção de conhecimento que é simultaneamente individual e coletiva. Outra importante estratégia didática a ser utilizada no *M-learning* é a gamificação, sobre a qual discutiremos a seguir.

## MOBILE LEARNING E GAMIFICAÇÃO

Parece que gamificar virou a ordem do dia. Contudo, temos que ficar atentos a esses modismos. Acreditamos que a gamificação pode se constituir em uma estratégia pedagógica que pode envolver professores e alunos no desafio de aprender de forma lúdica e interativa, atuando como *scaffolding*, na ZDP (VYGOTSKY, 1994), provocando os sujeitos a avançar e se apropriar de novos conceitos. No universo dos jogos a *scaffolding* podem ser os *easter egg*<sup>5</sup> que possibilitam vencer desafios, como tutoriais ou fóruns que dão orientações e dicas, ajudando o jogador a avançar frente aos desafios que não conseguem superar sozinhos. No jogo Valiant Hearts – the great War, desenvolvido pela Ubisoft, o jogador pode inicialmente ter acesso a informações sobre a I Guerra Mundial que contribuirão para que ele entenda o contexto dos desafios, inclusive com fatos ocorridos naquele período no Brasil. De acordo com McLeod (2010), a efetividade dessa assistência está associada a sua sintonia com as necessidades dos aprendentes, um alinhamento que contribui para estes alcançarem objetivos que não poderiam efetivar sozinhos.

A Ubisoft lançou em 2018 o módulo *Discovery Tour* para o jogo Assassin’s Creed Origens. Este módulo tem o objetivo de convidar os

---

5 Os *easter egg* correspondem a descobertas inesperadas quando o usuário faz algo que na maioria das vezes não é fundamental para a missão principal.

jogadores a aprender mais sobre o período histórico do Antigo Egito de forma imersiva e interativa. Podemos considerar como uma extensão do jogo, no qual os jogadores acessam apenas de tiverem interesse em ampliar o conhecimento da narrativa.

Estes exemplos têm a intenção de apresentar possibilidades já existentes nos jogos que atuam como paratextos e extensões para ampliar a narrativa e talvez promover a construção de conteúdos transmídia que podem contribuir para a aprendizagem. Contudo, é importante ressaltar que a mediação de jogos não se constitui em uma estratégia gamificada, já que é possível gamificar sem a mediação dos jogos.

Chou<sup>6</sup> criou o *framework Octalysis* para desenhar práticas gamificadas e dentro dessa perspectiva propõe que a jornada do jogador se delineia através de quatro fases: descobertas (*discovery*), *onboarding*, *scaffolding* e *end-game* (o *win-state*).

A descoberta refere-se à exploração do jogador do sistema, investigando como pode jogar e realizar as ações que serão necessárias. O acompanhamento do jogador na entrada do sistema se caracteriza na quarta fase, *onboarding*.

A terceira fase, o *scaffolding*, atua como uma proteção para que o jogador possa ir avançando e evoluindo dentro dos diferentes níveis que pode alcançar. E, finalmente, a quarta fase envolve a definição das mecânicas e *feedbacks*, isto é, que motivações queremos alimentar dentro do sistema do jogo a fim de manter o jogador imerso no ambiente. Na fase do *end-game*, também são definidos os sistemas de recompensa que irão motivar tanto em nível intrínseco como extrínseco o jogador. Portanto, ao desenhar práticas gamificadas, exige pensar sobre os motivos que fazem o jogador voltar e repetir as mesmas ações. (CHOU, 2015).<sup>7</sup>

As ideias apresentadas acima podem contribuir para o delineamento de práticas gamificadas que vão além da ênfase de *points*, *badges*, *leaderboards* (PBL).

---

6 Chou (2015).

7 Chou (2015).

Este diferencial, que vai além da ênfase em pontos, medalhas e *ranking*, envolve a construção de narrativas gamificadas que podem promover a criação de espaços lúdicos, criativos, colaborativos e cooperativos.

Em 2013 a Universia<sup>8</sup> divulgou 65 aplicativos que podem contribuir para o envolvimento dos alunos nessas práticas colaborativas e cooperativas. A divulgação de games e aplicativos gamificados para utilização nos espaços de aprendizagem e no *M-Learning* é frequente por entidades voltadas para a educação e por revistas especializadas nessa área, a exemplo da Nova Escola.<sup>9</sup>

Em uma rápida pesquisa no Google com palavras-chave como aplicativos gamificados, games e educação e tantas outras combinando educação com games e aplicativos nos direcionaram para uma diversidade de *sites* com sugestões de games e aplicativos gamificados que podem ser utilizados nos processos de ensino-aprendizagem, em especial nos processos de aprendizagem móvel. Nessa busca também são encontradas plataformas que possibilitam que professores e alunos possam não apenas consumir games e aplicativos já produzidos, mas também se tornarem produtores desses artefatos – mesmo sem conhecimentos prévios sobre programação, a exemplo das plataformas Fábrica de Aplicativos,<sup>10</sup> Kahoot,<sup>11</sup> Easy LMS<sup>12</sup> e tantas outras disponíveis gratuitamente.

As Instituições de Ensino Superior (IES) também têm se engajado em projetos voltados para o uso das tecnologias digitais na educação, seja desenvolvendo jogos e aplicativos ou estudos sobre a temática, compartilhando com a comunidade os resultados dos mesmos, a exemplo do projeto desenvolvido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que mapeou mais de 300 aplicativos educacionais aber-

---

8 Os nomes dos aplicativos podem ser consultados neste link: <http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2013/03/01/1008042/05-65-melhores-aplicativos-educacionais.html/>.

9 <https://novaescola.org.br/conteudo/4990/7-jogos-virtuais-de-nova-escola-para-ensinar-matematica/>.

10 <http://fabricadeaplicativos.com.br/>.

11 <https://kahoot.com/>.

12 <https://www.onlinequizcreator.com/pt/>.

tos<sup>13</sup> para utilização em distintos espaços escolares (ensino fundamental, médio e superior) e que podem ser explorados de forma inovadora em função da proposta de conhecimento proposto em cada processo de ensino-aprendizagem.

Outro projeto interessante é o MVMob (Minha Vida Mobile),<sup>14</sup> um projeto cultural e educativo, iniciado em 2005, voltado para a capacitação de estudantes e educadores para produção de conteúdos audiovisuais utilizando dispositivos móveis. No *site* do projeto são disponibilizadas informações sobre oficinas, arquivos dos trabalhos audiovisuais produzidos, artigos sobre a temática, trilhas sonoras para livre utilização, games e aplicativos e tantos outros conteúdos que contribuem para professores e alunos se aproximarem das possibilidades pedagógicas proporcionadas pelos dispositivos móveis.

O grupo Comunidades Virtuais – Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Universidade Federal da Bahia (UFBA)<sup>15</sup> também tem desenvolvido, ao longo dos seus 16 anos de existências, 12 jogos para distintos cenários de aprendizagem, sendo que dois deles para dispositivos móveis. As produções deste grupo encontram-se disponíveis de forma gratuita no *site*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Imersos no universo apresentado acima, professores e alunos são constantemente desafiados a atribuir sentidos para as narrativas presentes nos distintos ambientes interativos, para desenvolver habilidades para interagir com o suporte técnico, entre outros aspectos. A escola pode ser o *locus* para fomentar discussões que tensiona estas interações, bem como para dialogar descobrindo formas de promover situações de aprendizagem mediadas pelos dispositivos móveis e seus aplicativos, en-

13 A relação desses aplicativos pode ser consultada no link: <https://goo.gl/grEsxG>.

14 A proposta do MVMob pode ser consultada neste link: <http://www.mvmob.com.br/>.

15 Os jogos desenvolvidos pelo Comunidades Virtuais – UFBA podem ser acessados neste *link*: <http://comunidadesvirtuais.pro.br/cv/games/>.

gajando seus alunos e diminuindo o fosso geracional que muitas vezes inibe e desmotiva aos estudantes a aprenderem.

Estas práticas possibilitarão que seus alunos se tornem multiletrados, seja se apropriando da língua, seja se apropriando das formas de interação e acesso, mas especialmente atuando como protagonistas, autores e atores do processo de ensinar e aprender.

Neste contexto a parceria com as universidades se constitui em uma trilha de construção colaborativa para criação de espaços de formação permanente que ressignifica as concepções já consolidadas e mobiliza distintas expertises para a produção de narrativas que permite aos professores e alunos irem além de consumidores de conteúdo para atuarem como produtores.

## REFERÊNCIAS

CETIC.br. Tic Domicílios 2016: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil. Disponível em: [http://cetic.br/media/analises/tic\\_domicilios\\_2016\\_coletiva\\_de\\_imprensa\\_2.pdf](http://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2016_coletiva_de_imprensa_2.pdf). Acesso em: 20 dez. 2017.

CHOU, Yu-Kai. *4 Experience Phases in Gamification (#3): The Scaffolding Phase*. 2015. Disponível em: <http://yukaichou.com/gamification-study/4-experience-phases-gamification-3-scaffolding-phase/>. Acesso em: 24 fev. 2015.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. Mudança da cultura docente em um contexto de trabalho colaborativo mediado pelas tecnologias de informação e comunicação. *Perspectiva em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 152-165, jan./abr. 2008.

HASHEMI, Masoud *et al.* What is Mobile Learning? Challenges and Capabilities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, [s. l.], v. 30, p. 2477- 2481, 2011.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KLOPFER, Eric. Forewor/preface. In: DIKKERS, Seann; MARTIN, John; COULTER, Bob (ed.). *Mobile media learning: amazing uses of mobile devices for learning*. Pittsburgh: ETC Press, 2011, p. 4-9.

LÉVY, Pierre. *Tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na época da informática*. Rio de Janeiro. Editora 34, 1993.

MEDEIROS, Henrique. Comportamento: maioria dos brasileiros com smartphone preferem acessar a web pelo dispositivo. *mobiletime*. 17 de novembro de 2017. Disponível em: <https://www.mobiletime.com.br/rss-site-antigo/17/11/2017/comportamento-maioria-dos-brasileiros-com-smartphone-preferem-acessar-a-web-pelo-dispositivo/>. Acesso em: 19 nov. 2017.

TI INSIDE ONLINE. Mercado de conteúdo digital vai superar a casa dos US\$ 200 bilhões em 2018. *Tiinside*. Online. 7 nov. 2017. Disponível em: <https://tiinside.com.br/tiinside/home/internet/07/11/2017/mercado-de-conteudo-digital-vai-superar-us-200-bilhoes-em-2018/>. Acesso em: 10 nov. 2017.

MOBILE MARKETING ASSOCIATION. MMA Mobile Report 2017. Outubro de 2017. Disponível na URL: <http://www.mmaglobal.com/pt-br/documents/mma-mobile-report-2017-brazil>. Acesso em: 24 fev. 2018.

McLEOD, Saul. *Zone of Proximal Development*. 2010. Disponível em: <https://www.simplypsychology.org/Zone-of-Proximal-Development.html>. Acesso em: 10 mar. 2017.

MOURA, Adelina; CARVALHO, Ana Amélia. Peddy-paper literário mediado por telemóvel. *Educação, Formação & Tecnologias*, Monte da Caparica, Portugal, v. 2, p. 22-40, nov. 2009. Disponível em: <https://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/95/65>. Acesso em: 10 dez. 2017.

NAISMITH, Laura *et al.* *Literature review in mobile technologies and learning*. Bristol: NESTA Futurelab, 2004. (NESTA Futurelab series, report 11).

PRETTO, Nelson De Luca. Redes sociais e educação: o que quer a geração alt+tab nas ruas? *Liinc em Revista*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 344-350, maio 2014. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3498>. Acesso em: 26 set. 2016.

RYAN, Marie-Laure. Narrativa transmídia e transficcionalidade. *Celeuma*, São Paulo, n. 3, dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/celeuma/article/view/87713>. Acesso em: 5 fev. 2018.

SANTAELLA, Lúcia. O Homem e as máquinas. In: DOMINGUES, Diana (org.). *A Arte no século XXI: a humanização das tecnologias*. São Paulo: Editora UNESP, 1997. p. 33-44.

SANTAELLA, Lúcia. O mundo na palma da mão. In: SANTAELLA, Lúcia. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTAELLA, Lucia. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.

SEVCENKO, Nicolau. *Corrida para o século XXI*. No Loop da Montanha-russa. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

TAROUCO, Liane M. R. *et al.* Objetos de aprendizagem para m-learning. *In: CONGRESSO NACIONAL DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO*, Florianópolis, 2004. Disponível em [http://www.cinted.ufrgs.br/CESTA/objetosdeaprendizagem\\_sucesu.pdf](http://www.cinted.ufrgs.br/CESTA/objetosdeaprendizagem_sucesu.pdf). Acesso em: 15 dez. 2017.

TRAXLER, John. Learning in a Mobile Age. *International Journal of Mobile and Blended learning*, v. 1, Issue 1, 2009. Disponível: <https://www.igi-global.com/viewtitlesample.aspx?id=2754&ptid=34608&t=learning+in+a+mobile+age> Acesso: 24 fev. 2018. doi:10.4018/jmbl.2009010101

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.



# Educação e os caminhos da escrita na cultura digital

*Emanuel do Rosário Santos Nonato e Mary Valda Souza Sales*

## INTRODUÇÃO

A lecto-escrita é uma tecnologia fundante do modo como existimos nos últimos seis mil anos, aproximadamente. Ler e escrever conformam o modo como os seres humanos interagem entre si e com o mundo a sua volta, constituindo-se em parte fundamental do aparato tecnológico que compõe o arco de tecnologias com as quais o homem produz sua existência.

A íntima relação entre o agir puramente biopsicofisiológico do homem e a mediação de artefatos tecnológicos, assumida por vários teóricos como imbricação homem-máquina, é de tal modo inextricável que a simples delimitação de campos de atuação contrários à tecnologia apresenta-se com um desafio difícil de ser vencido: o homem vive e age em constante interação com as tecnologias.

Tomando como referência a base teórica evolutiva para pensar a relação do homem com as tecnologias, esse imbricamento surge já na primeira espécie do gênero *Homo*, o *Homo Habilis*, capaz de produzir ferra-

mentas com a matéria circundante, isto é, capaz de produzir tecnologia para estender sua capacidade de operar sobre a natureza. Não obstante não se pretende aqui explorar as nuances da Teoria Evolucionista e as fases e características da evolução do gênero *Homo* segundo essa teoria, o quê esse postulado apresenta é algo fundamental: o homem já surge como espécie sobre a terra em meio a e em virtude de tecnologia, pois é sua capacidade de produzir artefatos que desdobram sua capacidade de operar sobre a natureza que o constitui como *habilis*.

O desenrolar da história do homem, de acordo com a Teoria Evolutiva, implicará um processo constante de complexificação da vida em sociedade e da relação do homem com as tecnologias ao lado dos movimentos de transformação fisiológicas e psíquicas que a ideia de *Homo Erectus* e de *Homo Sapiens* indicam: o modo cada vez mais complexo e sistêmico com o qual o homem produz e usa tecnologia é ínsito a seu próprio *esse*.

O movimento de estruturação das primeiras comunidades sedentárias, a necessidade de preservar conhecimento, a quantidade crescente de informação a ser armazenada e disseminada, tudo isso opera como fator de influência no processo lento e disperso de criação da tecnologia da escrita. A escrita representará, contudo, uma virada essencial na história da humanidade, levando o homem a desenvolver tecnologias intelectuais, potencializando sua capacidade de guardar, disseminar e operar sobre o conhecimento como nunca antes: ler e escrever representará um novo passo na história do homem com as tecnologias, lançando-o em uma espiral de progresso na construção e difusão do conhecimento inimaginável sem o concurso da lecto-escrita

O final do século XX e início do século XXI assistem ao advento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) e as grandes transformações que essas tecnologias têm produzido na lecto-escrita, do suporte à sua função social. Neste contexto, a reflexão sobre os caminhos da escrita na cultura digital se encontram com os caminhos da escola, também ela em processo de reposicionamento ante as transformações socioculturais precipitadas pelas TDIC no modo como o conhecimento é produzido, acessado e difundido. Os caminhos da escrita e os caminhos

da escola na cultura digital se cruzam e se intercondicionam, demandando estratégias coesas e consequentes de ressignificação da função da escola de mediadora da construção do conhecimento escolar, notadamente neste ponto da construção da lecto-escrita e do desenvolvimento do potencial da escrita para os usos socialmente referendados.

## LEITURA E ESCRITA COMO TECNOLOGIAS

Ler e escrever são tecnologias que constituem o arcabouço básico dos modos de homem existir em sociedade há aproximadamente quatro mil anos, passando das representações mais propriamente pictóricas aos modelos de representação de matriz fonética até se chegar aos parâmetros de escrita alfabética contemporâneos. Contudo, a integração da tecnologia da escrita e da leitura à vida ordinária do homem – inserindo-se como elemento de mediação do ser/agir do homem em sociedade em quase todos os aspectos da vida, normalmente inserida na dinâmica de vida segunda infância e perdurando como tecnologia fundamental para a mediação das relações sociais até o fim da vida – conduz ao erro de uma falsa “naturalização” da tecnologia da leitura e da escrita, desconsiderando sua condição de tecnologias inteligentes e bases tecnológicas para toda a produção do conhecimento letrado do homem.

Neste sentido, nunca é excessivo recordar que

A escrita, como a própria língua, é tanto natural quanto artificial. Mesmo que a capacidade humana para a linguagem seja inata, inscrita em nossos genes, não obstante isso nós usamos nossa capacidade inata de um modo artificial e retórico. A escrita, por certo, não é inata. Ainda assim, escrever pode ser assumido e se tornar um hábito mental.<sup>1</sup> (BOLTER, 1991, p. 36, tradução nossa)

---

1 “writing, like language itself, is therefore both natural and artificial. Even if the human capacity for language is innate, wired into our genes, we nevertheless use our innate capacity in an artificial, rhetorical way. Writing is certainly not innate. Yet writing can be taken in and become a habit of mind”.

A compreensão de que capacidade humana inata para a produção de linguagem e as formas humanas de linguagem humana, notadamente as línguas como construtos complexos e dinâmicos, são dimensões distintas do fenômeno da linguagem.

Embora desdobramento de uma capacidade humana inata, a língua é uma tecnologia, isto é, é um construto externo ao Eu que potencializa um aspecto do ser do homem no mundo, torna mais potente uma capacidade inata sua e distende sua capacidade de operar sobre o mundo, é uma tecnologia de comunicação e interação do homem com o mundo e com os outros. Em linha com esse raciocínio, a tecnologia da leitura e da escrita, não importando que suporte tecnológico é usado para viabilizar a materialização dessa tecnologia inteligente (LÉVY, 2010), é um desdobramento da tecnologia original da língua. Língua, leitura e escrita são tecnologias que se encadeiam em um todo complexo que permite a potência humana da linguagem melhor se manifestar e melhor operar sobre o mundo. Não é, portanto, o suporte que atribui a condição de tecnologia à leitura e à escrita, mas sua própria natureza de desdobramento de uma potência interna do Eu em forma de operar sobre o mundo.

Neste ponto, é importante também salientar que tanto a língua é meio principal de o homem operar sobre o mundo objetivo e subjetivo. Neste sentido, a língua é uma tecnologia fundante não apenas de um determinado modo de ser e operar sobre o mundo exterior, mas é uma tecnologia determinante do como o homem se concebe e opera sobre o universo circundante. Nesta linha, também a leitura e a escrita, como suas tecnologias acessórias, têm papel fundamental no processo de constituição integral do homem sua dimensão psicossocial.

Isto posto, o fetiche que envolve os aparatos digitais não pode ser suficiente para mascarar o fato de que não é a natureza digital do aparato tecnológico de suporte que investe a leitura e a escrita de uma natureza tecnológica: ler e escrever são tecnologias inteligentes não obstante o suporte sobre o qual operam. Neste sentido, “escrever com caneta e papel

não é mais natural, nem menos tecnológico, do que escrever em uma tela de computador”.<sup>2</sup> (BOLTER, 1991, p. 37, tradução nossa).

Reconhecer a leitura e a escrita como tecnologias e reafirmar sua condição tecnológica a despeito da natureza dos suportes sobre os quais operam implica a compreensão da leitura e da escrita com tecnologias que estão sujeitas à dinâmica de transformação que se impõe com o decurso dos anos, adaptando-se em uma lógica de mútuo condicionamento às tecnologias de suporte às quais estão ligadas.

Leitura e escrita são, portanto, tecnologias dependentes intrinsecamente das tecnologias que estão em seu arco de intercondicionamento, no caso específico, a língua e os suportes sobre os quais operam. Isto não é uma singularidade da leitura e da escrita. Essa relação de intercondicionamento é bastante comum entre tecnologias correlatas. Nesse sentido, pensar que o suporte da escrita opere transformações no modo como se ler ou se escreve é bastante razoável e convergente com o modo como se compreende o desenvolvimento tecnológico.

Neste ponto, precisa-se tomar em consideração a relação entre leitura e suporte para estabelecer alguns parâmetros de compreensão. A escrita esteve sempre em constante diálogo com as tecnologias disponíveis nos diversos momentos históricos, movendo-se em fases que vão da escrita ideográfica – tanto a partir de pictogramas quanto ideogramas – à escrita silábica, de matriz cuneiforme ou hieroglífica, ambas basicamente procedimentos *aide-mémoire*, até chegar à escrita alfabética que foi estabilizada no mundo grego a partir da evolução dos caracteres fenícios cerca de cerca de quinhentos anos antes de Cristo. (HORELLOU-LAFARGÈ; SEGRÉ, 2010)

Esses grandes movimentos de desenvolvimento da tecnologia da escrita não estão dissociados das tecnologias de suporte à escrita. Em convergência com outros estudiosos, Barbier (2008) aponta um movimento de adaptação da escrita a vários suportes ao longo dos séculos:

---

2 “Writing with pen and paper is no more natural, no less technological than writing at a computer screen”.

- tijolos de argila que permitiam o registro de informações, não obstante a limitação de espaço da superfície de suporte reduziu a possibilidade de complexificação do texto;
- o papiro, que representou uma revolução da possibilidade de escrita de textos mais longos e complexos, mas cuja natureza vegetal representou sempre um desafio e uma limitação à preservação do conhecimento, dada a alta perecibilidade do material de suporte. A importância do papiro como tecnologia de suporte à escrita e seu impacto na tecnologia da escrita pode ser percebido pela marca que deixou nas línguas ocidentais a partir do grego:

A palavra livro chegou por meio de *biblion* (βιβλιον), derivada de *biblos* (βιβλος, ou βυβλος) nome do papiro do Egito: de onde numerosos outros derivados como biblioteca (βιβλιοθηκη, etimologicamente, o armário dos livros), mas também o livro por excelência, a Bíblia. (BARBIER, 2008, p. 48)

- o pergaminho que, de origem animal – geralmente ovelha, carneiro, cordeiro ou cabra – é mais durável e maleável que o papiro. O velino, sua variante mais fina e delicada, designava o suporte para a escrita feito de pele de bezerras ou cordeiros. Foi fundamental para a virada tecnológica da criação do *codex*, pois “o uso do pergaminho permitiu a elaboração de livros, através de folhas e cadernos em lugar de rolos como se fazia com o papiro” (BARTOLOMÉ CRESPO, 2006, p. 220, tradução nossa).
- o papel, que deve seu nome nas principais línguas ocidentais ao papiro, primeira grande referência de suporte à escrita, representou uma revolução tecnológica fundamental com a migração do uso de matéria orgânica primária (papiro ou pergaminho) *in natura* ou com tratamento muito rudimentar para uma tecnologia

3 “El empleo del pergamino permitió la elaboración de libros, mediante pliegos y cuadernos en lugar de rollos como se hacía con el papiro”.

de “fabricação” propriamente dita, colocando o homem em condição de produzir objetivamente o suporte para a escrita, dominar seu processo de produção e controlar objetivamente a disponibilidade de material para a produção da escrita. Das primeiras folhas de papel produzidas a partir de fibras de algodão, linho e cânhamo, passando pela utilização de celulose a partir do trabalho de Friedrich Gottlob Keller até as atuais técnicas de produção do papel,

- o *volumen*, folha de papiro ou pergaminho enrolado em hastes, que foi prevalente durante toda a Idade Antiga e representou a primeira forma sistemática de produção, armazenamento e difusão do texto escrito;
- o *codex* reformulou a tecnologia de suporte do texto escrito, estabelecendo o formato que perdurou de modo hegemônico até o final do século XX. O *codex* aparece no início do século I a.D. e convive com o *volumen* até o século IV a.D. quando o suplanta totalmente e permanece como a principal forma de veicular a produção escrita, mimetizando a própria ideia de livro, até o surgimento dos suportes eletrônicos no final do século XX a.D.

Esses acontecimentos tiveram grande impacto sobre a escrita e a leitura. A tecnologia de suporte à escrita, seja em virtude do material usado (argila, papiro, pergaminho ou papel) ou do formato (*volumen* ou *codex*), exerce grande influência sobre a leitura e a escrita: o que e como se escreve, bem como o modo como se lê, não são imunes ao suporte usado para a escrita e, por consequência, para a leitura.

Em um primeiro momento, o movimento de descoberta de suportes mais adequados à produção textual escrita impulsionou o desenvolvimento da língua escrita e retroalimentou a dinâmica própria do fenômeno linguístico da escrita em sentido estrito: o desenvolvimento das formas alfabéticas de escrita, dos gêneros textuais, da gramática e da estilística são indissociáveis dos movimentos de aprimoramento da tec-

nologia de suporte à escrita. Por outro lado, a leitura também opera em íntima relação com os suportes à escrita: do *volumen* ao *codex*, há uma revolução no modo de ler tanto do ponto de vista das condições físicas para a leitura quanto no que concerne aos movimentos cognitivos da leitura. O *codex* é o primeiro suporte que permite ao leitor o domínio de todo o texto a ser lido, a disponibilidade de acesso a todas as seções do texto de modo igualitário: o *codex* liberta o leitor da obrigatoriedade de um movimento linear de produção da leitura.

Leitura e suporte da escrita são realidades que dialogam. Do *in-folio* que supunha a estante de coro para a leitura até o *in-16* que tornava o livro portátil e passível de leitura privada, as práticas de leitura que se desenvolveram na Antiguidade e na Idade Média são tributárias do *codex* como tecnologia que permitiu desenvolvimento da leitura pessoal, da leitura silenciosa, bem como a ideia de leitura como ato de entretenimento ou instrução privada.

Por outro lado, não se pode considerar o suporte como o único fator a influenciar o desenvolvimento da tecnologia da escrita e da leitura. Neste sentido, Chartier (2004, p. 173) recorda que o livro “[...] é feito para ser lido, claro, mas as modalidades do ler são, elas próprias, múltiplas, diferentes segundo as épocas, os lugares, os ambientes”.

Os usos sociais a que se presta a leitura são também determinantes para seu processo de desenvolvimento. Nesse sentido,

Os gregos farão do livro, não mais apenas um instrumento destinado à fixação e à conservação do texto, mas também suporte da leitura. Apesar da persistência da transmissão oral, os historiadores situam na fase da era clássica o lugar doravante fundamental do livro e da leitura. (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 22)

Isto posto, as tecnologias da escrita e da leitura não estão descoladas dos usos sociais que as comunidades humanas emprestam ao texto escrito em cada contexto. Se, por um lado, as condições objetivas de produção do texto escrito são fatores preponderantes para o desenvolvimento

da tecnologia da escrita e da leitura, por outro os usos que as sociedades humanas foram paulatinamente atribuindo a essas tecnologias são fatores igualmente importantes em seu processo de desenvolvimento e opera em sinergia com as condições materiais de suporte. Neste sentido, importa recordar que

Durante muito tempo, uma necessária sociologia da desigual distribuição do livro mascarou a pluralidade de usos e fez esquecer que o impresso, sempre, é tomado dentro de uma rede de práticas culturais e sociais que lhe dá sentido. A leitura não é uma invariante histórica – mesmo nas suas modalidades mais físicas –, mas um gesto, individual ou coletivo, dependente das formas de sociabilidade, das representações do saber ou do lazer, das concepções de individualidade. (CHARTIER, 2004, p. 173)

Também o próprio texto é agente do processo de leitura, na medida em que

Antes de o leitor existir, a escrita foi pensada para produzir nele determinados efeitos persuasivos, encadeando-se o discurso de determinada maneira, empregando-se metáforas e outras figuras de estilo, ou seja, utilizando-se uma retórica. (BELO, 2002, p. 55)

Por outro lado, as várias modalidades de leitura que se foram desenvolvendo através dos séculos estão relacionadas, portanto, à dinâmica de interdeterminação das tecnologias de suporte à escrita e dos usos sociais da escrita e da leitura. Da leitura como atividade eminentemente pública e vocalizada à ideia intimista de leitura como ato privado e silencioso, o que está em jogo é essa dinâmica de possibilidades factuais e necessidades sociais que condicionam o desenvolvimento da leitura e seus modos.

A dificuldade em determinar de modo objetivo o processo de desenvolvimento da leitura, visto que “a leitura [...] deixa poucas marcas nas fontes” (BELO, 2002, p. 53), embora obste a apresentação consistente de evidências empíricas de seu desenvolvimento e a datação de seus processos trans-

formação, não impede a compreensão de que a leitura, como tal, está em diálogo contínuo com as necessidades da sociedade que a produz.

## ESCRITA, LEITURA E TECNOLOGIAS DIGITAIS

A tecnologia da leitura e da escrita, como mediadoras do ser e agir do homem sobre o mundo, não estão imunes aos efeitos do surgimento das tecnologias digitais, antes com elas se articulam fortemente, condicionando-as e por elas sendo condicionadas. Em primeiro plano, como tecnologias que articulam a produção do conhecimento, a leitura e a escrita são determinantes e determinadas no processo de desenvolvimento das tecnologias digitais, visto que

Do ponto de vista epistemológico, a produção e difusão do conhecimento são impactadas pelas tecnologias digitais na medida em que se fortalece o conceito de intersubjetividade na produção do conhecimento. (NONATO; SALES, 2017, p. 83)

Pensar a produção de conhecimento na contemporaneidade, aqui tomada para muito além do conhecimento científico, mas assumindo sua dimensão totalizante de expressão do ser do homem no mundo, bem como pensar o modo como os homens se relacionam com mundo, não olvida o papel da escrita e da leitura nesse processo, nem tão pouco pode desconsiderar o fato de as tecnologias digitais serem fator preponderante nesse processo na contemporaneidade, visto que,

No campo dos comportamentos, as novas formas de socialização, os novos modos de articulação das relações sociais, os novos modelos de relacionamento entre os sujeitos a partir das possibilidades de mediação tecnológica do convívio entre os sujeitos impõem um olhar reflexivo sobre o modo como os sujeitos imersos nas redes sociais digitais, no ‘mundo da *web*’, constroem os laços sociais e que impacto isso tem nas práticas educativas a distância e presenciais. (NONATO; SALES, 2017, p. 83-84)

O advento das tecnologias digitais significou o ponto de partida de um complexo processo de reorganização das relações sociais a partir das premissas de uma lógica de interação não mais prioritariamente presencial, garantida pela proximidade física dos interagentes, mas viabilizada por formas de telepresencialidade que, a partir de ferramentas digitais, operam essas novas formas de operar sobre o mundo. Nessa linha, Manuel Castells (2002, p. 15) pontua que

[...] as novas tecnologias estão transformando o modo como produzimos, consumimos, gerenciamos, vivemos e morremos, certamente não por si mesmas, mas como mediadoras poderosas de um conjunto maior de fatores que determinam o comportamento humano e a organização social.

Contudo, certamente não por acaso, o autor omite a educação do rol de campos da vida humana listados entre aqueles atingidos pelas transformações promovidas pelas TIC. Não que a educação esteja imune às transformações que as tecnologias digitais impõem à dinâmica das relações sociais, mas ao passo que as realidades do mercado e das atividades de lazer e entretenimento parecem acolher com voracidade as transformações advindas das tecnologias digitais, a escola continua resistente às mudanças e só com grave dificuldade se movimenta no sentido de assumir as potencialidades das tecnologias digitais como possibilidades concretas de transformação das estratégias de mediação pedagógica.

Consoante essa linha de pensamento, é na escola que se vê como maior força a existência de

[...] conflitos constantes de poder, onde de um lado está uma cultura jovem digital, ansiosa por utilizar e explorar as potencialidades das tecnologias digitais, e em contrapartida, uma cultura escolar analógica temerosa dos efeitos e consequências da proliferação dessas tecnologias dentro da escola, espaço educativo que parece permanecer dissociado da Cultura Digital na qual essa geração está inserida. (NOGUEIRA; PADILHA, 2014, p. 269)

A emergência das tecnologias digitais e, com ela, o desenvolvimento de novas práticas sociais ou de novas formas de mediar práticas sociais já estabelecidas são determinantes para o desenvolvimento de uma cultura digital.

Todavia, tecnologia digital está longe de ser um conceito cujas implicações estejam plenamente postas. A princípio, o próprio termo digital é fugidio, na medida em que

O termo digital passou a significar mais do que simplesmente dados discretos ou máquinas que usam tais dados. Falar do digital é evocar, metonimicamente, toda a panóplia de simulacros virtuais, comunicação instantânea, mídia ubíqua e conectividade global que constituem grande parte de nossa vivência contemporânea. É aludir ao vasto espectro de aplicações e formas midiáticas que a tecnologia digital tornou possível, inclusive realidade virtual, efeitos especiais digitais, filmes digitais, televisão digital, música eletrônica, jogos de computador, multimídia, Internet, a rede mundial de computadores, telefonia digital, protocolo de aplicação sem fio (WAP), bem como as diversas respostas culturais e artísticas à ubiquidade das tecnologias digitais, tais como os romances e filmes *Cyberpunk*, a música *Techno postpop*, a ‘nova tipografia’, a Net-Arte, etc. Também evoca todo o universo de capitalismo online dominado por companhias de alta tecnologia tais como a Microsoft e a Sony e as assim chamadas ‘ponto com’, companhias baseadas na internet que, por enquanto, parecem representar o modelo ideal do comércio do século XXI, bem como, de forma mais genérica, o complexo inextricável de negócios corporativos que, mediante a alta tecnologia, operam em nível global e não raro aparentam mais poder que os estados nacionais. Também sugere outros fenômenos digitais tais como os novos paradigmas de ‘guerra virtual’, supostamente limpa e controlada por computador, ou a informatização de informação genética como em empreendimentos do tipo ‘Projeto do Genoma Humano’ nos quais a trans-

missão de características hereditárias torna-se, ela mesma, matéria digital. Assim, digital, um termo aparentemente simples, define um espectro complexo de fenômenos.<sup>4</sup> (GERE, 2008, p. 15-16, tradução nossa)

O amplo espectro de desdobramentos que Gere (2008) aponta para o “digital” revela a dimensão fundante que ele assume, a ponto de validar uma cultura própria que se desenvolve a partir das implicações que o digital produz no modo de os homens produzirem sua existência, compreendendo-se cultura como “um modo particular de vida de um grupo ou grupos de pessoas em dado período na história.” (GERE, 2008, p. 16, tradução nossa)

Nesse sentido, o universo das tecnologias digitais é central para compreender as práticas culturais que se desenvolvem nesse contexto, enfaixando a cultura no “conjunto de processos tecnológicos, midiáticos e sociais emergentes a partir da década de 70 do século passado com a convergência das telecomunicações, da informática e da sociabilidade contracultural”. (LEMOS, 2004, p. 13)

---

4 “the term digital has come to mean far more than simply either discrete data or the machines that use such data. To speak of the digital is to call up, metonymically, the whole panoply of virtual simulacra, instantaneous communication, ubiquitous media and global connectivity that constitutes much of our contemporary experience. It is to allude to the vast range of applications and media forms that digital technology has made possible, including virtual reality, digital special effects, digital film, digital television, electronic music, computer games, multimedia, the Internet, the World Wide Web, digital telephony and Wireless Application Protocol (WAP), as well as the various cultural and artistic responses to the ubiquity of digital technology, such as Cyberpunk novels and films, Techno post-pop music, the ‘new typography’, net.art and so on. It also evokes the whole world of wired capitalism dominated by high-tech companies such as Microsoft and Sony and the so-called ‘dot.coms’, companies based on the Internet, which, for a while, seemed to present the ideal model for twenty-first-century business, as well as, more generally, the ungraspable complex of corporate business which, enabled by high technology, operates on a global level and sometimes appears to wield more power than nation states. It also suggests other digital phenomena, such as the new paradigms of computer-controlled and supposedly clean ‘virtual war’, or the computerization of genetic information as in endeavors such as the Human Genome Project, in which the transmission of inherited characteristics becomes a digital matter in itself. Thus the apparently simple term digital defines a complex set of phenomena”.

5 “can stand for a particular way of life of a group or groups of people at a certain period in history”.

As tecnologias digitais, portanto, não perfazem um papel meramente operacional no bojo das relações sociais e das formas de cultura em enfaixa, mas constituem uma variável determinante nesse processo, capaz de condicionar, em diálogo com e a partir das necessidades humanas objetivas sobre as quais opera, os modos de ser e agir do homem em sociedade. Desta forma, há de se concordar com Santalella (2010, p. 105) ao afirmar que “a tecnologia computacional está fazendo a mediação das nossas relações sociais, de nossa autoidentidade e do nosso sentido mais amplo de vida social”. É verdade, porém, que embora

quando uma nova tecnologia de comunicação é introduzida, lança uma guerra não declarada à cultura existente, pelo menos até agora nenhuma era cultural desapareceu com o surgimento de outra. Ela sofre reajustamentos no papel social que desempenha, mas continua presente. (SANTAELLA, 2010 apud KERCKHOVE, 1997, p. 220)

A perspectiva da cultura digital, por conseguinte, é de realinhamento de funções e formas culturais, não de eliminações e refundações em sentido estrito e em ampla dimensão. Não obstante, formas culturais pontuais possam sempre sofrer processos de extinção, a história da cultura aponta para movimentos de readequação, remodelação, adaptação de formas culturais e modelos sociais ao novo contexto.

É nesta linha que o problema da leitura e da escrita na cultura digital precisa ser compreendido. A emergência das tecnologias digitais não pode ser precisamente avaliada sem considerar o modo como elas se integram com e operam sobre a lecto-escrita, na medida em que sua dimensão mais pervasiva, a internet, tem na textualidade escrita sua mais forte manifestação.

A relação da escrita e da leitura com as tecnologias digitais, contudo, não é uma implicação adscrita às potencialidades dessas tecnologias, mas está em linha com as relações que, historicamente, leitura e escrita têm com suas tecnologias de suporte. Neste sentido, importa recordar que

o espaço de escrita condiciona, sobretudo, as relações entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto. A extensa e contínua superfície do espaço de escrita no rolo de papiro ou pergaminho impunha uma escrita e uma leitura sem retornos ou retomadas. Já o texto nas páginas do códice tem limites claramente definidos, tanto a escrita quanto a leitura podem ser controladas por autor e leitor, permitindo releituras, retomadas, avanços, fácil localização de trechos ou partes; além disso, o códice torna evidente, materializando-a, a delimitação do texto, seu começo, sua progressão, seu fim, e cria a possibilidade de protocolos de leitura como a divisão do texto em partes, em capítulos, a apresentação de índice, sumário. No computador, o espaço de escrita é a tela, ou a 'janela'; ao contrário do que ocorre quando o espaço da escrita são as páginas do códice, quem escreve ou quem lê a escrita eletrônica tem acesso, em cada momento, apenas ao que é exposto no espaço da tela: o que está escrito antes ou depois fica oculto (embora haja a possibilidade de ver mais de uma tela ao mesmo tempo, exibindo uma janela ao lado de outra, mas sempre em número limitado). (SOARES, 2002, p. 149-150)

A percepção dessa relação entre as tecnologias digitais e a lecto-escrita quando a tela se torna seu suporte, como já asseverara Bolter (1991), leva ao entendimento que uma escrita digital não é o mero transporte da tecnologia da escrita sobre papel para a tela do computador, mas importa um redesenho operacional dessa tecnologia com graves implicações na leitura, posto que

todas as formas de escrita são espaciais, todas exigem um 'lugar' em que a escrita se inscreva/escreva, mas a cada tecnologia corresponde um espaço de escrita diferente. [...] A tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento. (SOARES, 2002, p. 149, 151)

Por outro lado, as telas se multiplicaram e já há muito não se resumem à tela do computador. Os diversos formatos e tamanhos de telas digitais, as variadas capacidades de processamento e armazenamento de dados dos vários dispositivos digitais sobre os quais se escreve e se lê, os diferentes níveis de portabilidade dos aparatos digitais que impactam em sua funcionalidade como suporte à lecto-escrita, bem como as funções sociais que esses aparatos vão assumindo são variáveis fundamentais para se analisar a relação lecto escrita *vis à vis* tecnologias digitais.

A escrita em suporte digital implica, em primeiro plano:

- o abandono do dimensionamento predefinido pela folha de papel que, de uma forma ou de outra, foi o parâmetro hegemônico da escrita a partir final da Idade Média;
- modifica a lógica da produção textual linear e progressiva, ao permitir inserções ou subtrações textuais em qualquer parte do texto e a qualquer momento com o automático reordenamento do texto a partir da inserção/subtração, tornando o texto já escrito sempre passível de reescritura com o mínimo desconforto possível;
- supõe um diálogo mais próximo com outras formas de linguagem que, via de regra, se articulam no texto digital, encerrando o apartamento estrito do texto escrito das outras linguagens que compõem o arco de linguagens humanas;
- promove o abandono paulatino da técnica da escrita manual em prol do da digitação textual como forma primária de escrita, eliminando a lógica de rascunho, correções e versão final como documentos autônomos e capazes de manifestar *a posteriori* os estágios de evolução da produção textual, não obstante a possibilidade, reservada apenas àqueles com conhecimento técnico de informática bastante refinado, de recuperar arquivos apagados ou o acesso ao histórico de versões de texto produzidos diretamente sobre plataformas que permitem esse rastreamento;

- aumenta o uso da escrita na comunicação cotidiana através das redes sociais;
- flexibiliza a noção de perenização do texto pela escrita, na medida em que os usos sociais da escrita digital muitas vezes não implicam a escrita de texto para serem conservados, mas aumentam dia a dia o número de pequenos textos digitais escritos para comunicação instantânea nas redes sociais.

Por seu turno, a leitura também é impactada pelo suporte digital ao texto. Ler o texto digital é uma experiência livre dos limites físicos que o texto impresso ou manuscrito impõe: ler em suporte digital permite o exercício pleno na mecânica da leitura da hipertextualidade subjacente a toda textualidade.

Embora o suporte digital tenha permitido à hipertextualidade um desenvolvimento formal impensável antes dele, o hipertexto como expressão cognitiva potencial é inerente ao pensar humano e, como tal, independe da tecnologia de suporte ao texto escrito e à leitura. Nesse sentido,

todo texto é um hipertexto, não no sentido da abertura radical do hipertexto à construção de trilhas hipertextuais singulares que operam tanto no campo das ideias quanto das coisas, tanto no nível da interpretação e construção de sentidos quanto no nível da materialização de uma textualidade coesa e coerente internamente; mas, no sentido de que o processo cognitivo de construção de sentidos é sempre pautado pela dinâmica da polifonia e dialogicidade que, garantido a singularidade e subjetividade dos processos interpretativos, garante também sua abertura para caminhos tão singulares quanto forem as referências, que dialogando nas vozes dos sentidos possíveis, abrem os textos a miríades de possibilidades no campo dos significados. (NONATO, 2013, p. 99-100)

Embora alguns autores defendam que a tecnologia digital é a causa formal do hipertexto, para tomar uma categoria aristotélica, tal concep-

ção incorre em duplo erro: olvidar a hipertextualidade que perpassa toda a produção textual humana e desconsiderar as formas hipertextuais formais, embora limitadas, anteriores às tecnologias digitais. Bem se poderá considerar a tecnologia digital causa eficiente do hipertexto digital, nunca do hipertexto como potência cognitiva.

Todavia, não se pode desconsiderar que o texto digital tornou eficientemente “todo texto um hipertexto”. (NONATO, 2013, p. 99) A possibilidade de criar percursos hipertextuais autônomos, tanto a partir de textualidades marcadas por hiperlinks, o que facilita o processo, quanto a partir de textos com grau de hipertextualidade potencial zero<sup>6</sup>, isto é, textos sem hiperlinks que permitam a criação de trilhas hipertextuais formais, dá uma concretude nunca sonhada ao hipertexto. A partir das tecnologias digitais, os percursos hipertextuais antes circunscritos à *mens* do leitor podem ser reconstituídos e rastreados no meio virtual.

Nesse sentido, a leitura sobre aparato digital, essa leitura que se torna agente ela mesma da constituição não mais apenas dos sentidos do texto, mas do próprio percurso textual, torna-se hiperleitura e o conceito de leitor ativo e agente chega a seu clímax: o leitor é coautor, posto que a textualidade que ele lê é, ao mesmo tempo, a textualidade que ele constitui em sua materialidade. Doravante ele é um hiperleitor, um sujeito cuja atividade leitora é também atividade autora no nível da organização das lexias do texto. (BARTHES, 1992)

Há sempre o perigo de supervalorizar as TDIC, caindo-se em um tipo de fetiche tecnológico que dota as tecnologias de uma potência transformadora mais do que sobre-humana, pós-humana. Essa perspectiva descola os processos tecnológicos de suas raízes sociais, tomando as tecnologias como causa primária das transformações socioculturais que potencializam. Tal visão, por determinista, desconsidera a dinâmica intrínseca aos fenômenos tecnológicos, sua íntima relação com o humano, a natureza tecnológica do agir do homem sobre o mundo e a interdeter-

---

6 Cf. Nonato (2013) para aprofundar o conceito de graus de hipertextualidade concreta e de hipertextualidade potencial.

minação que condiciona o desenvolvimento das tecnologias – tributárias das necessidades e desejos humanos – e o agir do homem sobre o mundo – pontuado pelas tecnologias que lhe potencializam a ação.

No campo da leitura e da escrita, essa perspectiva se manifesta claramente na compreensão de que a emergência do hipertexto é um desdobramento das TDIC, levando à compreensão de que a hipertextualidade fosse fruto do virtual. Tal entendimento desconsidera a relação entre pensamento e linguagem (VIGOTSKI, 2001) e a natureza hipertextual do pensamento humano. Desconsidera ainda formas hipertextuais que, não obstante limitadas pelas condições de suporte, antecedem as tecnologias digitais, das quais as enciclopédias são os exemplos mais notáveis.

A compreensão de que o hipertexto não é uma criação novel das tecnologias digitais, mas uma potência cognitiva humana que encontrou no mundo virtual o campo mais propício para se manifestar mais plenamente não diminui a importância das TDIC como agentes potencializadores da hipertextualidade, nem o lugar da hipertextualidade como o fenômeno mais marcante da revolução que as TDIC promoveram na leitura e na escrita.

Por tudo isto, a tela como suporte para a escrita e para a leitura é a face aparente da grande revolução que as TDIC promovem no universo da leitura e da escrita, para muito além do impacto dos tipos móveis no final do século XV a.D., posto que se lá a estrutura do *codex* não se altera (CHARTIER, 1994), permitindo uma clara continuidade do livro manuscrito para o livro impresso, as transformações impulsionadas pelas TDIC tocam na forma da produção de escrita e de leitura, alterando sensivelmente o modelo de livro até então conhecido com seus desdobramentos na leitura em particular e no processo de produção, organização e difusão do conhecimento, refletem uma dinâmica toda nova da função social da escrita e, conseqüentemente, da leitura.

## PRÁTICAS DE ESCRITA E FORMAÇÃO ESCOLAR

O conceito de escrita e leitura que subjaz a formação escolar é aquele inerente ao padrão de produção textual e produção de leitura do momento da formação da instituição escolar como ela se estrutura até hoje, isto é, o texto impresso no padrão do século XIX a.D.

A escola não poderá cumprir seu papel social se desconsiderar os modos de produção da escrita e da leitura no século XXI e a função social que o texto escrito tem na vida contemporânea. Nesse sentido, “o ecossistema digital que nos rodeia representa para a educação um desafio para replanejar ou repensar profundamente o sentido, as formas e os conteúdos dos processos educativos”.<sup>7</sup> (AREA MOREIRA, 2017, p. 25, tradução nossa)

A escola do século XXI não pode pretender simplesmente replicar formas e fórmulas projetadas para um cenário socioeconômico já não mais presente neste estágio do Capitalismo Informacional. (CASTELLS, 2002) O desafio a que alude Manuel Area Moreira (2017) toca em cheio o problema das estratégias de desenvolvimento da lecto-escrita na escola, visto serem alfabetização e letramento tarefas centrais da função social da escola. A compreensão de que as implicações das TDIC no modo como pessoas e grupos interagem na contemporaneidade impõe o reconhecimento de que os desdobramentos daí advindos para a instituição escolar não podem ser reduzidos à assunção de algumas estratégias metodológicas ou aparatos instrumentais na prática pedagógica: há que se tocar nas questões centrais do que se ensina, como se ensina e para que se ensina a partir da dinâmica sociocultural condicionada pelas tecnologias digitais.

Neste sentido, é fundamental manter em mente que

a relação entre instituição escolar e atividade de leitura é complexa: varia conforme os indivíduos e seu meio social de origem, e conforme suas representações da instituição escolar e dos professores. A escola dá condições de adqui-

---

7 No original: “el ecosistema digital que nos rodea representa para la educación un desafío para replantear o repensar profundamente el sentido, las formas y los contenidos de los procesos educativos”.

rir as aptidões necessárias para ler, é a instância essencial que dá legitimidade às leituras, mas, devido às normas que transmite, às coerções diretas e indiretas que exerce, corre o risco, ao mesmo tempo, de criar entraves a uma necessidade de leitura ainda frágil. (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 89)

A tensão entre a função criativa da escola, como agente promotor das habilidades humanas, e sua função controladora, como organismo transmissor de grande parte dos códigos e normas que enfeixam os procedimentos socialmente validados é especialmente aguda no campo da leitura e da escrita: a prescritividade da Gramática Normativa e a liberdade de suas coirmãs descritivas estão sempre em jogo no processo de estudo/ensino da língua.

O espaço de produção de conhecimento escolar sobre a língua carrega uma forte dimensão instrumental, na medida em que a escola realiza uma função social fundamental de garantir o domínio da norma de prestígio pelos seus estudantes como forma de habilitá-los ao uso da forma prestigiada da língua, oral e escrita, nos espaços sociais que o demandam, notadamente no mercado de trabalho.

Neste sentido, o nascimento da escola contemporânea, no início da Idade Moderna, veio com a “burguesia que se instalava no poder e necessitava instrumentalizar-se culturalmente, formar seus quadros, formar o cidadão, preparar as elites para o avanço tecnológico, forjar escalões e difundir sua visão de mundo às camadas populares” (GHIRALDELLI JR, 1991, p. 23), como forma de preparar adequadamente os trabalhadores às demandas então emergentes com a industrialização, deixou marcas ainda hoje claramente perceptíveis no papel que a escola continua a exercer na sociedade. A reflexão sobre o papel da escola como agente civilizador é indissociável da análise de seu papel na naturalização dos padrões de conhecimento e comportamento demandados pela sociedade circundante desde o momento de sua implantação. Por paradoxal que seja, mais que formar sujeitos críticos, a instituição escolar foi concebida

para formar sujeitos aptos a operar os processos socialmente validados, notadamente no mundo do trabalho, para operar com as tecnologias necessárias para o progresso da sociedade.

Essa “marca ancestral” da escola continua a condicionar o modo como a escola pensa e implementa o currículo, visto que almeja sempre a formação do cidadão com vistas ao mundo do trabalho. No campo dos estudos da linguagem, essa função da escola se materializa no projeto da escola de instrumentalizar os discentes com a norma urbana de prestígio e os gêneros textuais que a veiculam, posto que

[...] se negarmos aos alunos o acesso à linguagem, aos gêneros e aos letramentos dominantes, estaremos contribuindo para a sua exclusão dos espaços sociais cujas interações são mediadas por essa linguagem e esses gêneros, uma vez que, sem esse domínio, sua interdição nesses espaços acontecerá na e pela linguagem. (RODRIGUES, 2016, p. 1449)

A questão que se apresenta para a escola com o advento das TDIC é como alinhar os letramentos propostos pela escola às demandas de interação, notadamente escrita, que as tecnologias digitais apresentam. Neste sentido, o desafio que as TDIC apresentam à escola, conceitualmente, está em linha com a prática da escola desde o século XIX: preparar os alunos para operar habilmente nos processos sociais como são propostos pela sociedade, acentuadamente no mercado de trabalho. que mudou, porém, foram as formas de interação social e o uso que se faz da lecto-escrita em ambiente digital, visto que mesmo com a mudanças dos suportes de escrita, os processos cognitivos atuam na produção da escrita de acordo com o domínio dos códigos e signos exigidos pelos suportes de prática, os quais constituem habilidades, domínios naturais do cotidiano dos jovens do século XXI.

Por outro lado, a crença na naturalidade com o que os jovens lidam com as tecnologias digitais, não raro, conduz ao equívoco de imaginar que a escola não precisa preparar os sujeitos para operar com a língua em substrato digital. De fato, isto é um grave equívoco, visto que

a interseção entre tecnologia e escrita demanda dos adolescentes a percepção de formas, propostas e processos de escrita que podem diferir enormemente dos textos impressos em papel. As ferramentas de escrita digital potencializam conexões entre leitores e escritores; integram *inputs* visuais, auditivos e textuais; reconfiguram as noções de autoria; permitem modificações crescentes e organizam a informação como conceitos interligados em lugar de textos lineares.<sup>8</sup> (MARTIN; LAMBERT, 2015, p. 225, tradução nossa)

Isto posto, o primeiro fator a se considerar na abordagem é a condição de nativos digitais que é atribuída aos jovens, com a consequente crença em uma natural habilidade com as tecnologias digitais. Neste campo, Martin e Lambert (2015, p. 219, tradução nossa) alertam que pesquisas recentes “revelaram que o uso de tecnologia dos adolescentes é ‘altamente variado’, sua proficiência pode ser superestimada e suas experiências prévias podem não lhes preparar para escrever textos digitais na escola”<sup>9</sup>.

Isto sinaliza para a necessidade de a escola projetar os processos formativos com TDIC, considerando de modo mais realista as habilidades dos alunos na cultura digital e, mais importante, a função estratégica de prepará-los para operar suas habilidades linguísticas sobre substrato digital.

Nesse sentido, os espaços escolares necessitam, mais que nunca, estarem inseridos no contexto da cultura digital, senão estruturalmente, culturalmente, estando aberta aos costumes dessa sociedade que lida cotidianamente com as TDIC no desenvolvimento dos processos humanos sociais. Desse modo, podemos compreender a cultura digital como sendo “a cultura de rede, a cibercultura que sintetiza a relação entre a so-

---

8 “the intersection of technology and writing asks adolescents to envision forms, audiences, purposes, and writing processes that may differ greatly from paper-based texts. Digital writing tools foster connections between readers and writers; integrate visual, auditory, and text input; reshape notions of authorship; allow for ongoing modifications; and organize information as linked concepts rather than linear text”.

9 No original: “recent studies have revealed that adolescents’ technology use is “highly varied,” their proficiency may be overestimated, and their prior experiences may not equip them to write digital texts in school”.

cidade contemporânea e as Tecnologias da Informação”, como afirmam Hoffmann e Fagundes (2008, p. 1).

É nesse processo de implementação de uma cultura digital que busca-se a qualificação dos processos próprios da escola, inclusive o de alfabetização e letramento, visto que para compreender as passagens de uma cultura à outra, podemos considerar, assim como Santaella (2010), uma divisão das eras culturais em seis tipos de formações: a cultura oral, a cultura escrita, a cultura impressa, a cultura de massas, a cultura das mídias e a cultura digital, esta última que aborda, engloba todas as demais de modo potencial e potente, desde que a escola abra espaço para de um modo ou de outro trabalhar com as TDIC no contexto da formação do leitor e do escritor.

Assim, não podemos negar e nem nos distanciar, como escola, das diversas culturas que estão migrando e/ou incorporando o digital a partir de diversos dispositivos ou recursos tais como: televisão, telefone celular, computador etc. os quais alteram o *modus operandi* de pensar e fazer as “coisas no mundo” como movimentação bancária *on-line*, compras na internet, correspondência por e-mail, pesquisas na internet, lazer digital, estudar a distância, mediado por tecnologias. Complexa a migração, mas possível a convivência, a integração, uma vez que a linguagem move-se para o lugar do universal e do coletivo – tecnologia potencial da produção humana em sociedade.

Outro fato preponderante é compreender como as tecnologias digitais estão moldando os padrões interação escrita entre os sujeitos para se apropriar dessas experiências e otimizá-las. Nesse sentido, as TDIC influenciam os modos de ler e escrever, alteram a própria estrutura textual – em que se apresenta na forma de hipertexto, cada vez mais multimodal no sentido em que podem combinar as diversas linguagens –, multiplicam as possibilidades de comunicação para o sujeito – estimulam o aparecimento de novos gêneros textuais. Nesse contexto, parecem emergir três paradigmas de uso da língua escrita na cultura digital que a escola não pode olvidar: escrevem-se textos mais curtos; escreve-se mui-

tas vezes muito pouco; escrevem-se textos mais triviais. A correta compreensão dessa tríade permitirá à escola discernir como trabalhar com o binômio escrita/tecnologias digitais em sua prática.

Escrevem-se textos mais curtos. Este fenômeno pode ser bem demonstrado pelo sucesso das ferramentas de troca de mensagens instantâneas entre a população. Da tecnologia do SMS,<sup>10</sup> projetada no serviço de tecnologia móvel digital no padrão GSM,<sup>11</sup> até os atuais aplicativos de mensagens que operam sobre IP<sup>12</sup> (WhatsApp, Skype,<sup>13</sup> Snapchat, Google Hangout, Facebook Messenger, Viber, para citar alguns dos mais conhecidos), passando pelo microblog Twitter e o os aplicativos mais versáteis como Instagram e Facebook<sup>14</sup> a lógica das mensagens curtas, de natureza quase telegráfica, surgida com a limitação de 160 caracteres do SMS.

A prática social contemporânea da escrita associada às tecnologias digitais, portanto, forja um *modus* de se produzir textos que, pouco a pouco, começa a impactar a produção textual em modo mais amplo. Um campo de estudos que se abre é a investigação de como a escrita sobre substrato digital influencia a produção escrita das novas gerações. Ainda que não se possa afirmar com certeza razoável visto faltarem pesquisas que o demonstrem com rigor metodológico, a experiência docente começa a apontar a crescente dificuldade de produção de leitura e de texto mais longos e mais complexos como um possível subproduto desse modo de operar com o texto nas novas gerações.

Tal como em outras viradas tecnológicas – do *volumen* para o *codex*, por exemplo –, a dinâmica de produção surgida das práticas sociais e

---

10 Short Message Service (serviço de mensagem curta). Tradução nossa.

11 Global System for Mobile Communication (Sistema Global para Comunicação Móvel). Tradução nossa.

12 *ion* (Sistema Global para Comunicação Móvel). Tradução nossa.

13 Não obstante suas outras funcionalidades na perspectiva de VoIP (Voice over Internet Protocol).

14 Embora esses aplicativos permitam postagens longas, a lógica de mensagens curtas subsiste como condicionamento da cultura do uso, não de limitação tecnológica. Postagens longas são tidas como enfadonhas e raramente têm grande impacto. Se comparadas aos gêneros textuais tradicionais, mesmo as postagens longas nessas plataformas são muito mais curtas que a média da comunicação escrita sobre papel. Todavia, essas postagens são naturalmente muito maiores que aquelas do Twitter com seu limite de 280 caracteres.

das tecnologias que as condicionam e que são por elas condicionadas produz o rearranjo dessas práticas sociais, potencializando algumas em detrimento de outras em um processo irreversível de acomodação de demandas, necessidades e potencialidades que conforma o desenvolvimento humano em todas as áreas.

Escreve-se muitas vezes muito pouco. À lógica das mensagens curtas, soma-se a ideia da escrita como mecanismo de comunicação dialogal. A substituição dos diálogos orais por diálogos escritos via aplicativos de mensagem, aliada à cultura da exposição da vida diária quase em tempo real em aplicativos como Facebook e Instagram, bem como a comunicação de ideias ou notícias em pequenas mensagens nesses e em outros aplicativos – neste campo, o Twitter é o aplicativo símbolo dessa prática – levou à prática de se escrever muitas vezes ao longo do dia, mas sempre textos pequenos.

É preciso enfrentar essa realidade: a escrita na cultura digital supõe a produção de numerosos pequenos textos ao longo do dia. O desafio da síntese se impõe, mas é compensado pela repetitividade da ação: de certa forma, já não se pensa na produção de textos escritos como grandes unidades de sentido, mas como um arquipélago de manifestações fragmentárias. Tal uso da escrita não pode ser desconsiderado pela escola, na medida em que o uso social vai consagrando essa forma de produção escrita e, dia após dia, os sujeitos são demandados a produzir textos nesse formato.

Nesse sentido, uma prática pedagógica de produção de leitura e escrita que desconsidere essa realidade está desconectada das reais necessidades de seus formandos. Se, por um lado, é importante construir as habilidades de escrita tradicionalmente desenvolvidas pela escola, pois ainda conservam importância nas relações sociais e cumprem uma função importante na construção do letramento dos sujeitos, por outro lado, não se pode relegar os gêneros textuais digitais ao ostracismo na prática pedagógica, na medida em que sua importância se impõe pelo uso que deles fazem os sujeitos em sua prática social de lecto-escrita.

Escreve-se em novos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2004), dos quais destacamos o *e-mail*, o *chat*, o *blog* e o *microblog*. A emergência de gêneros textuais digitais vem sendo discutida já há alguns anos nos meios da Linguística Textual e da Educação que, consoante a natureza de seu objeto de estudo, abordam esse problema de modo diverso, mas complementar. Contudo, a existência desses novos gêneros parece já pacificada na Academia, bem como sua importância social. Contudo, qual o seu lugar no currículo escolar?

Esta é a questão premente a desafiar os educadores. Até pouco tempo, parecia suficiente relacionar os gêneros digitais aos gêneros textuais tradicionais que lhe teriam dado origem,<sup>15</sup> julgando-se que isto bastasse para a transferência de habilidades de um gênero para outro. Contudo, a realidade sempre se impõe às simplificações aligeiradas. Tanto o uso social, condicionante importantíssima do currículo escolar, quanto as características e as singularidades textuais dos gêneros digitais pressionam a escola a tratar os gêneros textuais digitais com a importância que têm para a construção do letramento dos formandos na contemporaneidade.

Embora sua origem no uso privado ainda mantenha sobre grande parte desses novos gêneros textuais uma marca de informalidade, a prática social parece já ter estabelecido balizas – claras em muitos casos, mas ainda nebulosas em outros – entre a esfera privada e a esfera pública ou corporativa em outros. Nessa linha, compete à escola instrumentalizar os sujeitos para operar com esses gêneros textuais nos contextos que são demandados pela sociedade. Escrever um *e-mail*, portanto, supõe também identificar o modo como se pode operar nesse gênero textual e a natureza dessa comunicação eletrônica. Longe vão os tempos em que bem se poderia arguir que “*e-mail* não é documento”. Também não se pode simplesmente transferir para o *e-mail* o *ethos* da carta: tal trans-

---

15 A questão da origem dos gêneros textuais digitais em uma questão demasiado específica para ser abordada neste *locus*, todavia a independência conceitual e praxiológica desses gêneros em relação a seus antecedentes (do *e-mail* em relação à carta, por exemplo) justifica fartamente um tratamento independente e autônomo dos gêneros textuais digitais, tanto no campo da Linguística Textual quanto, como ainda maior razão, no campo da metodologia e do currículo.

posição restaria artificial e insustentável. Compete, sim, à escola operar nessa lacuna para possibilitar um letramento condizente com as demandas do contexto em que está inserida.

Outros gêneros textuais digitais são ainda mais demandantes do ponto de vista de sua definição conceitual e, conseqüentemente, da configuração de uma prática pedagógica que o encampe. O *chat*, muito embora pareça pouco usado em sua modalidade pura original,<sup>16</sup> mas está muito inserido no tipo do *microblog* e, como tal, em um papel cada dia mais importante no dia a dia. Operando em uma nova fronteira entre a linguagem escrita e a linguagem oral, ele apresenta novas codificações, novos grafemas, enfim, pressiona as fronteiras que demarcam o campo da oralidade e da escrita a partir da nova realidade de uso que se impõe e que reclama contornos teórico-metodológicos que deem conta de sua complexidade.

*Blog* e *microblog* em todos os formatos com os quais se apresentam na rede assumem essa complexidade e a dinamizam nas vivências quotidianas. As práticas escolares de produção textual precisam assumir esses gêneros como objeto e instrumento de seu fazer pedagógico. Ignorar sua existência no contexto escolar é uma renúncia ao exercício da função social da escola e uma recusa injustificável de um valioso instrumento para o desenvolvimento dos múltiplos letramentos necessários para uma formação consistente e coerente.

Nesse contexto, a prática pedagógica ganha aliados que lhe são próprios e outros que lhe são externos para fazer viver o currículo como fluxo de formação, uma vez que são muitas as contribuições da cultura digital para a educação básica, notadamente para as práticas de letramento no contexto educacional, posto que os usuários já utilizam constantemente a escrita nesta perspectiva como prática de sociabilidade, como recurso fundamental de difusão do conhecimento, como dispositivo de reconhecimento social na rede, como ferramenta de acesso a outros diversos tipos de textos, conhecimentos e informações, como exercício de sua liberdade de expressão.

---

<sup>16</sup> As salas de bate-papo dos anos 1990 e início de 2000.

Assim, para vivenciar potencialmente o currículo escolar como prática de formação, as TDIC associadas às demandas de uso da escrita contribuem para que a escola viva a cultura digital como prática de escrita (sociabilizada e problematizada), fazendo do texto não é apenas um pretexto para o exercício de regras de ortografia ou da gramática normativa, mas como meio de exposição de ideia, desenvolvimento da crítica, apresentação das subjetividades e aprendizagens, elaboração de argumentações e ideias sobre as coisas e o mundo.

Viver a cultura digital no contexto escolar como prática pedagógica e experiencição do currículo é um dos objetivos primordiais da escola. Cabe à escola

[...] possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática, [para] [...] potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica. (ROJO, 2009, p. 11-12)

Assim, compreendendo que “as expressões culturais são predominantemente mediadas pelas redes de comunicação eletrônica” (HOFFMANN; FAGUNDES, 2008, p. 2), dá-se vida assim ao currículo, constituindo-o como o currículo da formação a partir do exercício complexo da prática pedagógica no campo dos multiletramentos que a contemporaneidade demanda da escola.

## CONCLUSÃO

Ler e escrever na cultura digital é um fenômeno novo e inovador. Mais do que os europeus impactados pela circulação do livro impresso no início do século XVI, o homem do início do século XXI precisa redimensionar o modo como operar com a lecto-escrita a partir da crescente

ubiquidade das TDIC nos espaços cultura e sociabilidade. Os desafios que são apresentados à escola neste campo superam a simples assimilação de um novo substrato para o texto, na medida em que tocam os usos sociais e mesmo os gêneros que são produzidos. A experiência de ler e escrever na cultura digital precisa, por conseguinte, ser encarada no que tem de absolutamente igual e absolutamente diferente das experiências que a precederam. Esta mediação cabe à escola.

Compete à instituição escolar mediar esse processo de reposicionamento da lecto-escrita no contexto da cultura digital: o letramento digital é também e essencialmente a assunção das singularidades da leitura e da escrita no contexto dos gêneros textuais digitais, permitindo aos aprendizes o desenvolvimento das habilidades necessárias à operação do código escrito em substrato digital na extensão plena de suas possibilidades.

Ao desconsiderar as singularidades que a cultura digital aporta à Linguística Textual, corre-se o risco de tornar perder um valioso instrumento para desenvolver as potencialidades dos sujeitos aprendizes, mergulhando em seu contexto e preparando-os para as situações concretas de uso da língua à medida que se recorre a formas textuais cada vez mais artificiais, na medida em que não refletem o *modus* com o qual os sujeitos operam com o texto escrito na vida concreta.

O desafio da escola neste início de século é recolher da longa tradição de trabalho com o texto aquelas formas que continuam relevantes para os discentes e mesclá-las com as novas formas de produzir texto e leitura que emergem do contexto das TDIC, promovendo, no âmbito dos multiletramentos, que o contexto social e cultura lhe impõem, a construção das habilidades necessárias à produção de texto e de leitura em um contexto novo e desafiador.

## REFERÊNCIAS

AREA MOREIRA, Manuel. La enseñanza a distancia on line: del conocimiento enpaquetado al aprendizaje en la red. In: NONATO, Emanuel do Rosário Santos *et al.* *Educação a distância: percursos e perspectivas*. Salvador: Eduneb, 2017. p. 25-50.

- BELO, André. *História & livro e leitura*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- BOLTER, Jay David. *Writing Space: the computer, hypertext and the history of writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1991.
- CASTELLS, Manuel. *The Informational City: information technology, economic restructuring and the urban-regional process*. Oxford: Blackwell, 2002.
- CHARTIER, Roger. *Leitura e leitores na França do Antigo Regime*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 2004.
- CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília, DF: UnB, 1994.
- BARBIER, Frédéric. *História do livro*. São Paulo: Paulistana, 2008.
- BARTHES, Roland. *S/Z: uma análise da novela “Sarrasine” de Honoré de Balzac*. Tradução de Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.
- BARTOLOMÉ CRESPO, Donaciano. Monjas copistas: la estética y la belleza en los códices medievales. *Documentación de las Ciencias de la Información*, Madrid, v. 29, p. 219-235, 2006.
- GERE, Charlie. *Digital culture*. 2. ed. Rev. and updated ed. London: Reaktion Books, 2008.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *O que é Pedagogia*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- HOFFMANN, Daniela S.; FAGUNDES, Léa da C. Cultura Digital na Escola ou Escola na Cultura Digital? *Revista Novas Tecnologias na Educação*, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 1-11, jul., 2008.
- HORELLOU-LAFARGE, Chantal; SEGRÉ, Monique. *Sociologia da leitura*. Tradução de Mário Gama. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2010.
- LEMO, André. Cibercultura, Cultura e Identidade. Em direção a uma “Cultura Copyleft”? *Contemporânea – Revista de Comunicação e Cultura*, Salvador, v. 2, n. 2, p. 9-22, dez., 2004.
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Trad. Carlos Ireneu da Costa. 2. ed. São Paulo: 34, 2010.
- MARCUSCHI, Luis Antônio. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luis Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (org.) *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- MARTIN, Nicole M.; LAMBERT, Claire S. Differentiating Digital Writing Instruction: the intersection of technology, writing, instruction, and digital genre knowledge. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, [s. l.] v. 59, n. 2, p. 217-227, Sep./Oct., 2015.

NOGUEIRA, Márcia Gonçalves; PADILHA, Maria Auxiliadora Soares. Cultura digital jovem: as TIMS invadem as periferias, e agora? *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas/SP, v. 16, n. 2, p. 268-286, maio/ago., 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1319/1334>. Acessado em: 07 jun 2017.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos. *Hipertexto e hiperleitura: contribuições para uma teoria do hipertexto*. Tese (Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos; SALES, Mary Valda Souza. Educação a distância, hipertexto e currículo: flexibilidade e desenho pedagógico. *In: NONATO, Emanuel do Rosário Santos et al. Educação a distância: percursos e perspectivas*. Salvador: Eduneb, 2017, p. 73-114.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. As políticas linguísticas educacionais e a problemática do paradoxo do acesso às práticas letradas e da inclusão social: interpretação à luz dos estudos da Linguística Aplicada. *Fórum linguístico*, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 1444-1452, jul./ set., 2016.

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

SANTAELLA, Lúcia. *Cultura e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2010.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez., 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2017.

VIGOTSKI, Lev S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

# **A arte de contar histórias: um ensaio (e alguns conceitos) sobre narrativa transmídia e cenários de aprendizagem**

*Rodrigo Lessa*

## **INTRODUÇÃO**

Este artigo tem o objetivo de explorar conceitualmente noções referentes à narrativa transmídia, conforme debatido no campo de estudos de mídia, no intuito de promover e ampliar reflexões para aproximar este conceito à área da educação. Em especial, discutimos como podemos pensar o papel do professor em um cenário contemporâneo de aprendizagem permeado pela crescente difusão de mídias digitais e regido pelo que se entende como cultura da convergência. Embora seja possível encontrar literatura científica que busca associar pedagogia e transmídia (FRANÇA, 2015; GOSCIOLA; LIMA et al., 2015; VERSUTI, 2013), passando também pelos usos de novas tecnologias no ambiente escolar e na educação à distância (MAURER, 2014; OKADA, 2013), no presente artigo optamos por aprofundar no conceito de narrativa transmídia, por acreditarmos que há ainda muita imprecisão e desacordos quando se

trata deste tema, sendo o papel de ambientes de discussão acadêmica se esforçar para alcançar precisão teórica.

Antes de almejar ditar mais uma habilidade que o já sobrecarregado professor brasileiro deve ter, acreditamos que o processo de ensino e aprendizagem pode ser aprimorado caso saibamos quais tipos de histórias nossos alunos consomem no dia a dia e compreendamos as estratégias utilizadas nestas histórias para engajar o público através de uma variedade de mídias, formatos e linguagens.

Começamos com o básico: narrativa transmídia é um termo que designa histórias e conteúdos que perpassam múltiplas mídias, formatos e linguagens. Podemos ver narrativa transmídia por toda a parte nos campos da comunicação, da cultura e do entretenimento. Ao invés de um programa de TV ficar reservado apenas à tela da televisão (uma única mídia), são criadas estratégias que fazem seus conteúdos percorrerem outros canais e, ao fazer isso, engajam seu público no consumo do programa mesmo quando se está longe da tevê: ao abrir o Twitter no celular, vê-se conteúdos do programa e fala-se sobre ele; ao comprar um romance na livraria, lê-se histórias que prolongam aquelas vistas no programa; ao navegar pelo YouTube, assiste-se material relacionado ao programa; ao jogar um videogame, brinca-se com os personagens do programa. A rede de conexões entre as mídias, linguagens e formatos que pode ser estabelecida é imensa; e requer criatividade para se fazer as ligações. Chamamos de narrativa transmídia o processo de feitura destas redes que conectam diversas mídias, linguagens e plataformas.

É salutar pontuarmos o que são mídias, linguagens e formatos, termos caros à definição de narrativa transmídia, embora não almejemos aqui aprofundar nas etimologias das palavras, nem promover uma larga revisão de literatura elas. Procuremos entender mídias como os meios de comunicação massivos que existem, como televisão, cinema, rádio, imprensa e internet. Por linguagens, estamos nos referindo à diversidade de meios sistemáticos criados pelo ser humano para comunicar sentimentos e ideias, geralmente através de códigos convencionados em um

sistema complexo. Exemplos de linguagens que permeiam a narrativa transmídia: digital, audiovisual, visual, sonora, verbal, interativa.

E por formatos, referimo-nos grosso modo à variedade de formas de composição de produtos comunicacionais, que rearranjam linguagens para circular em uma ou mais mídias: filmes de ficção para cinema (longa, média ou curtas-metragens), documentários, pseudodocumentários, romances, biografias, animações, jogos de videogame, aplicativos móveis, *websites*, *blogs*, novelas, seriados, *reality shows*, telejornais, dentre outros tantos. Então, produtos mediáticos interessados em cativar suas audiências por longos períodos vão se utilizar de uma miríade de estratégias e práticas criativas para fazer suas histórias e conteúdos percorrerem múltiplas mídias, linguagens e formatos, que é o que chamamos aqui de narrativa transmídia.

Pensemos o quão se assemelha um contador de histórias transmídia e um professor.<sup>1</sup> Para que a analogia proposta neste artigo se estabeleça, consideremos que contar uma história pode ser uma descrição do que faz um professor em sala de aula, embora saibamos que é muito mais que isso. Contar uma história em sala de aula já é desde o princípio uma ação “transmídia”: estudamos por anos determinados tópicos, acumulamos informação e conhecimento acerca deles; selecionamos aqueles conteúdos que devemos apresentar e discutir em sala de aula e aqueles que devem ser lidos individualmente pelos alunos nos horários fora da classe; projetamos tarefas de casa e trabalhos em equipe para que os alunos apliquem os conhecimentos recém-adquiridos e consigam fixar os conteúdos trabalhados. Ao fazer isso, utilizamos uma variedade de linguagens (científica, jornalística, audiovisual, narrativa, verbal, sonora, visual, digital, interativa...) e formatos (textos impressos e digitais, fotografias, ilustrações, vídeos educativos, filmes de cinema, documentários, programas de televisão, romances de literatura, poesias, gráficos).

---

1 As reflexões deste artigo são propositadamente alargadas e podem abarcar professores do ensino fundamental, médio e superior, de variadas disciplinas e cursos. Consideremos a interface que aproxima os professores de tão distintos contextos: o ato de planejar as aulas, direcionando-as para jovens e jovens adultos.

Ocupamos também o papel de conector de tantos e tão diversos materiais, a linha que costura as tramas, ocupando uma centralidade na ação – um aluno pode até ignorar alguns dos elementos que criamos para sua aprendizagem, mas nunca duvidarão que o elemento central é o professor e suas aulas em sala. Definimos cronogramas e fases, quando cada pedaço de nosso plano acontece. Ofertamos aos alunos pouco a pouco, ao longo de semanas e meses, contando com um retorno frequente deles. E, ainda assim, engajar o aluno na experiência de aprendizagem é uma tarefa quase sempre árdua.

Ora, em muito a função do professor ao planejar aulas já se assemelha com o que os contadores de histórias transmídia fazem na indústria de entretenimento: planejar um largo mundo – ficcional – que se desdobra e se amplia em diversas mídias, linguagens e formatos, ao longo de meses e anos, engajando o público que não se cansa de mais pedaços de histórias para serem consumidas e sempre retornam para mais. A proposta que o presente artigo faz é que conheçamos as estratégias da contação de histórias transmídia, no campo da cultura mediática, e façamos o paralelo para aprimorar as nossas estratégias de contação de histórias nas salas de aula, utilizando os recursos à nossa disposição. No atual estágio da nossa pesquisa – inicial e, portanto, com mais perguntas do que certezas, com mais aspirações teóricas do que empirismo –, queremos compartilhar ideias e refletir em conjunto, e não ditar ordens. Acreditamos que o primeiro passo inadiável é aprofundarmos nas conceituações acerca de narrativa transmídia, nos campos dos *media*, e extrairmos daí os apontamentos para os próximos caminhos que devemos percorrer a fim de que possamos explorar o papel do professor como um contador de histórias transmídia.

## NARRATIVA TRANSMÍDIA, CONCEITOS E REFLEXÕES

É importante notarmos como o paradigma dos meios de comunicação mudou nas últimas décadas. Segundo Jenkins (2009), no livro intitula-

do *Cultura da convergência*, o paradigma da revolução digital, que atestava que as novas mídias substituiriam as mídias tradicionais de forma absoluta, perde força e abre espaço para o paradigma da convergência, no qual novas e antigas mídias irão interagir de formas cada vez mais complexas. Assim como a popularização da televisão não destruiu o cinema por volta da década de 1950, as plataformas de vídeo *on-line* como o YouTube não vão aniquilar a televisão hoje em dia; pelo contrário, ambas passarão a interagir – convergir e, por vezes, divergir. Atualmente, todo canal de televisão possui também um canal de YouTube, através do qual faz circular conteúdos televisivos, partes de programas ou programas inteiros, propagandas, ou novos materiais audiovisuais criados exclusivamente para a internet.

A partir desta nova forma de encarar as relações entre as mídias, desenvolve-se a ideia de que os conteúdos tendem a percorrer múltiplas plataformas midiáticas. Passa-se a considerar a noção de que os múltiplos mercados midiáticos tendem à cooperação – à produção em conjunto – e de que os públicos passam a adotar um comportamento migratório: assim como há a produção em diversas plataformas, há também públicos que se dispõem a migrar de mídias com o intuito de consumir conteúdos. (JENKINS, 2009) Ainda analisando as relações entre um canal de TV e seu canal oficial de distribuição de vídeos no YouTube, notemos que há simultaneamente o interesse da organização empresarial de produzir conteúdos televisivos e de internet, e também a disposição do público de consumir produtos deste canal tanto através do aparelho televisor, sintonizando no sinal da emissora, quanto através de dispositivos conectados à internet, para acessar o YouTube.

Jenkins (2009, p. 43) reforça a ideia de que a convergência não é meramente uma mudança tecnológica, pois

A convergência altera a relação entre tecnologias existentes, indústrias, mercados, gêneros e públicos. A convergência altera a lógica pela qual a indústria midiática opera e pela qual os consumidores processam a notícia e o entretenimento.

mento. Lembrem-se disto: a convergência refere-se a um processo, não a um ponto final. [...] Graças à proliferação de canais e à portabilidade das novas tecnologias de informática e de telecomunicações, estamos entrando numa era em que haverá mídias em todos os lugares. A convergência não é algo que vai acontecer em um dia, quando tivermos banda larga suficiente ou quando descobirmos a configuração correta dos aparelhos. Prontos ou não, já estamos vivendo numa cultura da convergência.

É neste contexto comunicacional que emerge aquilo que chamamos de narrativa transmídia: a contação e o consumo de histórias que percorrem variadas mídias, linguagens e plataformas. Observemos que o termo “transmídia” é aplicável aos mais distintos fenômenos; em geral, significa apenas “através de mídias”, podendo ser utilizada nos mais variados contextos – jornalismo transmídia, marketing transmídia, ativismo transmídia, dentre outros. Mas defendemos a reserva do termo “narrativa transmídia” para se referir a uma estética contemporânea particular, que utiliza de recursos criativos para a dispersão de conteúdos em múltiplos canais de mídia com a finalidade de se contar histórias acerca de um mundo ficcional.

NT [*narrativa transmídia*] é uma estrutura narrativa particular que se expande através tanto de linguagens diferentes (verbal, icônico, etc.) quanto de mídias diferentes (cinema, histórias em quadrinhos, televisão, videogames, etc.). NT não é apenas uma adaptação de uma mídia para outra. A história contada nas histórias em quadrinhos não é a mesma contada na televisão ou no cinema; as diferentes mídias e linguagens participam e contribuem para a construção de um mundo narrativo transmidiático. Esta dispersão textual é uma das mais importantes fontes de complexidade na cultura popular contemporânea.<sup>2</sup> (SCOLARI, 2009, p. 587, tradução nossa)

---

2 “TS is a particular narrative structure that expands through both different languages (verbal, iconic, etc.) and media (cinema, comics, television, video games, etc.). TS is not just an adap-

Para Evans (2011), narrativa transmídia é um importante componente em operação na comunicação hoje. “Como um conceito, [a narrativa transmídia] tem se tornado central para o entendimento de como as emergentes tecnologias das novas mídias estão conduzindo para a criação de novas formas de conteúdos narrativos e engajamento da audiência”.<sup>3</sup> (EVANS, 2011, p. 19, tradução nossa)

São bem aceitas entre pesquisadores da área as afirmações de Jenkins (2009, p. 49) de que a narrativa transmídia é “a arte da criação de um universo” e que ela “representa um processo no qual elementos integrantes de uma ficção são sistematicamente dispersos através de múltiplos canais com o propósito de criar uma experiência de entretenimento unificada e coordenada”.<sup>4</sup> (2007, tradução nossa) Narrativa transmídia é, portanto, um mecanismo para o alargamento de mundos ficcionais em direção a variadas mídias e plataformas; há sempre o intuito de acrescentar algo ao todo ou de se criar um mundo novo, seja na forma de continuação de histórias ou na criação de novas, no aprofundamento de mitologia ou na explicação de eventos obscuros. O modelo mais frequente de narrativa transmídia, contemporaneamente, tem sido aquele em que há um texto principal – geralmente um seriado de TV ou um filme para cinema – e a partir dele são criadas extensões transmídia ficcionais<sup>5</sup>, peças

---

tation from one media to another. The story that the comics tell is not the same as that told on television or in cinema; the different media and languages participate and contribute to the construction of the transmedia narrative world. This textual dispersion is one of the most important sources of complexity in contemporary popular culture”.

- 3 “As a concept, it has become central to the understanding of how emerging new media technologies are leading to the creation of new forms of narrative content and audience engagement”.
- 4 “[Transmedia storytelling] represents a process where integral elements of a fiction get dispersed systematically across multiple delivery channels for the purpose of creating a unified and coordinated entertainment experience”.
- 5 Chamamos de extensões transmídia (cf. BOURDAA, 2013; EVANS, 2011; FECHINE et.al., 2013; LESSA, 2013; LONG, 2007; MITTELL, 2012; SMITH, 2009; SOUZA; LESSA; ARAÚJO, 2011 ) as peças que ampliam o escopo de significações do texto central em direção a outras mídias e plataformas. Em meio a esse ecossistema permeado de conteúdos que se relacionam, exemplos de produtos comunicacionais que podem funcionar como extensões transmídia são: *websites*, *blogs*, *webséries*, histórias em quadrinhos, romances literários, *games*, perfis em sites de redes sociais, aplicativos para mídias móveis etc.

que fazemos conteúdos do texto principal percorrerem diversas mídias, linguagens e formatos.

## A EXPANSÃO DAS HISTÓRIAS EM OUTRAS MÍDIAS

Consideramos quatro conceitos úteis para a compreensão geral dos recursos usados para ampliar um mundo ficcional com narrativa transmídia: compreensão aditiva (*additive comprehension*, no original), lacunas (ou *gaps*), vínculos textuais e funções narrativas.

A noção de compreensão aditiva é apropriada por Jenkins a partir das ideias do *designer* de *games* Neil Young (2011, tradução nossa) para se referir “ao grau com que cada novo texto adiciona algo para a nossa compreensão da história como um todo”.<sup>6</sup> É pressuposto que cada extensão ficcional vá adicionar algo ao todo, e os processos de leitura deste todo são constantemente atualizados conforme novas peças são consumidas. Da mesma forma que um episódio novo de seriado apresenta novas informações ao todo, podendo ampliar, modificar ou reiterar as informações que o público tem sobre aquele mundo até então, as extensões ficcionais podem fazer o mesmo. Os graus de proximidade e interdependência entre extensões e na relação entre estes e texto principal podem variar de extremos opostos: ao passo que um vídeo postado no YouTube pode continuar diretamente uma cena específica de um episódio do seriado, um *website* “falso” contendo informações sobre uma organização que existe apenas na ficcionalidade<sup>7</sup> não se conecta a um evento específico visto no texto principal, mas sim à mobília do mundo ficcional como um todo.

É metodologicamente útil pensarmos em vínculos textuais entre as peças ficcionais que formam um mundo ficcional transmídia, sendo

---

6 No original: “[...] to refer to the degree that each new text adds to our understanding of the story as a whole”.

7 Como exemplo, há o site do jornal The New York Bulletin, empresa jornalística que existe apenas nos seriados ficcionais dos heróis da Marvel na Netflix, como Jessica Jones, Demolidor e Luke Cage. Esta extensão transmídia dos seriados, que emulam um jornal, contém reportagens e informações sobre os personagens e acontecimentos daquele mundo ficcional, e não sobre o mundo em que vivemos. Disponível em: <http://nybulletin.com/>. Acesso em: 2 mar. 2018.

possível compreender as extensões a partir da relação que elas mantêm entre si e com o texto principal. Fechine e Figuerôa (2011) destacam que embora nem todas as extensões possuam narração *per se*, elas podem desempenhar funções auxiliares na relação com o programa de base (texto principal). Enquanto um vídeo no YouTube pode continuar uma trama vista no texto principal, um *site* ficcional – por não conter necessariamente a narração de histórias – pode desempenhar a função narrativa de fornecer informações aprofundadas sobre um aspecto ficcional daquele mundo, contribuindo para seu enriquecimento. É salutar para a investigação de um universo transmídia que fiquemos atentos aos vínculos textuais e às funções narrativas que as extensões ficcionais desempenham entre si e na relação com o texto principal, pois isso nos permite acessar as variadas estratégias criativas por trás delas.

Soma-se à ideia de compreensão aditiva a noção de lacunas narrativas, que Long (2007) busca explicar a partir dos códigos hermenêuticos de Barthes.<sup>8</sup> Estes códigos são um recurso narrativo que consiste em inserir um acontecimento inexplicado na história e criar dúvidas no leitor, deixando um mistério a ser resolvido posteriormente.<sup>9</sup> Este recurso inevitavelmente provoca perguntas e dúvidas no leitor, e a história pode se valer disso para guiá-lo para outras mídias em busca de respostas.

[os códigos hermenêuticos] são as partes de um texto que mantém o público passando as páginas por repetidamente colocar e responder novas questões, abrindo e fechando as

---

8 Long (2007) discorre brevemente sobre os cinco códigos elaborados por Barthes, a saber: hermenêutico, sêmico/semântico, proairético, simbólico e cultural (cf. citado pelo autor, em inglês: *hermeneutic, semic, proairetic, symbolic and cultural codes*). Contudo, Long desenvolve apenas o código hermenêutico, por acreditar que este contribuirá para a compreensão de narrativas transmídia.

9 Lacunas são parte natural de qualquer narrativa ficcional, algumas sendo criadas propositalmente com o objetivo de causar determinado efeito no leitor, enquanto outras são frutos da interpretação deste leitor. Ambos os tipos de lacunas, sejam elas propositais ou não, podem ser utilizadas posteriormente como ponto de partida para a criação de extensões ficcionais, tanto pela organização empresarial por trás do projeto transmídia institucional (situação que nos leva a crer que as lacunas foram propositais, embora seja difícil comprovar o intuito dos criadores), quanto pelos fãs (que usam tanto das lacunas propositais deixadas no texto quanto aquelas oriundas de sua interpretação para narrar novas histórias em extensões ficcionais).

lacunas na estrutura narrativa. Conforme cada nova questão é colocada, as imaginações do público são despertadas, postulando respostas possíveis e até mesmo fazendo novas perguntas.<sup>10</sup> (LONG, 2007, p. 62, tradução nossa)

Em narrativas transmídia, então, os códigos hermenêuticos seriam pensados como as lacunas existentes nos textos. Através da análise do universo transmídia, é possível identificar as lacunas deixadas em textos de uma mídia que mantém vínculo com uma ação desencadeada em extensões alocadas em outra mídia. Esta é uma forma possível de expor as relações entre os textos e as extensões ficcionais.

Completando a linha de pensamento, Long sugere as noções de aptidão negativa e de pistas migratórias para explicar o potencial uso de lacunas narrativas em um texto e sua posterior ampliação em outra mídia. A aptidão negativa, ideia cunhada pelo poeta John Keats em 1817, seria “a habilidade da imaginação humana de preencher lacunas narrativas por conta própria<sup>11</sup>”. (LONG, 2007, p. 166, tradução nossa) Já as pistas migratórias se referem à “habilidade que estas lacunas narrativas têm para funcionar como indicadores de direção para as conexões intertextuais<sup>12</sup>”. (LONG, 2007, p. 166, tradução nossa)

Enquanto os códigos hermenêuticos podem ser compreendidos como lacunas deixadas em aberto em uma narrativa, que podem ou não ser resolvidas, a aptidão negativa se refere à capacidade que o público tem de preencher estas lacunas com sua própria imaginação, pelo menos até que a narrativa as resolva. Da perspectiva da produção de organizações empresariais, estas lacunas podem funcionar como pistas migratórias, indicando para qual direção o público deve ir para preencher aquela lacuna, sugerindo a mudança de mídias. Do ponto de vista comercial, as

---

10 “[the hermeneutic codes] are the parts of a text that keep an audience flipping pages by continually posing and answering new questions, opening and closing gaps in the narrative structure. As each new question is posed, the imaginations of the audience spark to life, positing possible answers and asking even further questions”.

11 “The ability for the human imagination to fill in these narrative gaps on their own”.

12 “The ability for these gaps to function as directional pointers for intertextual connections”.

lacunas do texto principal – o seriado televisivo – não devem depender demasiadamente de extensões para serem resolvidas, pois deve-se levar em conta que nem todo o público migrará para outras mídias em busca de respostas. Então, as lacunas devem ser potencialmente interessantes para estimular a migração de alguns, ao mesmo tempo em que possam ser resolvidas a partir da imaginação (aptidão negativa) de outros. Do ponto de vista da criação textual dos fãs, as lacunas – sejam elas geradas propositadamente pelo texto principal ou oriundas da interpretação do fã – são utilizadas como ponto de partida para a narração de novas histórias, geralmente na forma de fanfictions, que prolongam os acontecimentos do texto principal. As lacunas, então, servem aos fãs como estímulo, fazendo com que eles próprios criem as extensões ficcionais que completem o que ficou em aberto no texto principal.<sup>13</sup>

Enfocando o *locus* de criação empresarial, Long argumenta que

De acordo com Barthes, os códigos hermenêuticos devem ser todos resolvidos no decorrer da narrativa – uma variante da regra de ouro dos roteiros: “se uma arma aparece no Ato I, melhor que seja disparada até o Ato III”. Nas narrativas transmídia, contudo, a chave é deixar um número de códigos hermenêuticos não-resolvidos para servirem como pistas migratórias em potencial, confiando na aptidão negativa do público para preencher as lacunas até que uma extensão atualize uma ou mais pistas migratórias. Em uma história transmídia, a arma pode não disparar no Ato III do filme, mas poderá disparar no Ato I da revista em quadrinhos.<sup>14</sup> (LONG, 2007, p. 67, tradução nossa)

---

13 Investigações acerca de fanfictions e de criação de fãs podem ser conferidas em Lessa (2017), Lessa, Araújo e Ortiz (2016), Lessa, Araújo e Lima (2014), e Souza e coautores (2015; 2017).

14 “According to Barthes, the hermeneutic codes should all be fulfilled in the course of the narrative - a variation on the “if a gun appears in Act I, it had better be fired by Act III” rule of thumb common in screenwriting. In transmedia narratives, however, the key is to leave a number of the hermeneutic codes unresolved to serve as potential migratory cues, relying upon the audience’s capacity for negative capability to fill in the gaps until a extension actualizes one or more migratory cues. In a transmedia story, the gun may not go off in Act III of the film, but it might go off in Act I of the comic book”.

Por fim, condensamos nas noções de compreensão aditiva, vínculos textuais, funções narrativas e lacunas os mecanismos básicos para a compreensão da ampliação de mundos ficcionais gerada pelas extensões ficcionais em histórias transmídia. Ao aplicar tais noções na análise da franquia transmídia dos filmes *The Dark Crystal e Labyrinth*, Long (2007) condensou em dez tópicos os conceitos-chave para a compreensão da criação de extensões ficcionais que utilizam das estratégias e recursos da narrativa transmídia:

1. Uma boa extensão transmídia deve fazer uma contribuição distinta e valiosa para a franquia como um todo.
2. Extensões de uma história transmídia devem permanecer no cânone.
3. Uma história transmídia é frequentemente a história de um mundo.
4. Extensões de uma história transmídia devem manter o tom do mundo.
5. É importante considerar quando a história transmídia vai começar.
6. Determine se o mundo ficcional é aberto ou fechado; se ele for fechado, abra-o.
7. Utilize códigos hermenêuticos, aptidão negativa e pistas migratórias para fortalecer ligações intertextuais entre extensões.
8. Aborde questões deixadas em aberto em outras extensões.
9. Levante novas questões para maiores expansões.
10. Procure maneiras de mostrar gráfica e sistematicamente estas relações.<sup>15</sup> (LONG, 2007, p. 163-167, tradução nossa).

---

<sup>15</sup> “1. A good transmedia extension should make a distinct and valuable contribution to the franchise as a whole. [...] 2. Extensions of a transmedia story should stay in canon. [...] 3. A transmedia story is often the story of a world. [...] 4. Extensions of a transmedia story should maintain the tone of the world. [...] 5. It is important to consider when the decision was made to transme-

A lista supracitada nos é útil ao expor os modos como a narrativa transmídia pode ser feita e também por apontar para os subsídios qualitativos para avaliação das extensões criadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando como ponto de partida os aparatos teóricos apresentados, o autor do presente artigo investigou em sua pesquisa doutoral as estratégias possíveis para a criação de histórias transmídia (LESSA, 2017) e concluiu que contemporaneamente na ficção seriada televisiva há seis grandes categorias através das quais um mundo ficcional pode se dispersar através de distintas mídias, linguagens e formatos. Há expansões que se destinam à expansão ou continuação direta das tramas e subtramas do seriado televisivo; há aquelas que se dedicam à construção de um mundo ficcional robusto, rico em detalhes (muitos dos quais podem ser acessados pelo público através de sites, blogs e perfis em mídias sociais); há peças transmídia que enfocam na construção de personagens, explicando de maneira aprofundada e em diferentes linguagens as motivações e características formadoras dos personagens; há histórias do passado ou *backstories*, aquelas que se dedicam a contar eventos que ocorreram em tempo cronológico anterior ao visto no programa televisivo; há histórias alternativas, que se distanciam das tramas do seriado e atiram seus personagens em novas ações que se encaixam no texto televisivo; e, por fim, há uma larga variedade de tipos de jogos, sejam eles de tabuleiro, de cartas, para consoles, para *web* ou aplicativos para dispositivos móveis, que promovem ludicidade e interatividade a partir dos temas, histórias e personagens do seriado.

---

diata a story. [...] 6. Determine whether the story's world is open or closed; if it's closed, crack it open. [...] 7. Utilize hermeneutic codes, negative capability, and migratory cues to strengthen intertextual bonds between extensions. [...] 8. Address outstanding questions from other extensions. [...] 9. Raise new questions for further expansion. [...] 10. Look for ways to graphically and systematically display these relationships”.

Com a breve revisão de literatura realizada, esperamos contribuir para as áreas de educação e de estudos de mídia ao colocar sob os holofotes o conceito de narrativa transmídia no intuito de refletir sobre os cenários de aprendizagem no nosso país. Ao conhecermos as estratégias de contação de histórias transmídia, podemos nos aproximar das técnicas e recursos utilizados por empresas de comunicação interessadas em cativar um público cada vez mais exigente. Este público é composto, também, por nossos alunos; entender o que os engaja na mídia, acreditamos, pode ser um passo profícuo para refletirmos sobre como a educação pode – precisa? – acompanhar as mudanças nos contextos da comunicação, da cultura e do entretenimento.

A narrativa transmídia representa a escalada de uma estética explicitamente contemporânea, que molda e é moldada pelos usos que fazemos das mídias à nossa disposição hoje. Aprender mais sobre as suas estratégias de engajamento, que prendem nossa atenção através de histórias espalhadas em variadas mídias, linguagens e formatos, pode ser elucidativo para pensarmos o futuro da educação. As reflexões apresentadas aqui são apenas o começo.

## REFERÊNCIAS

BOURDAA, Mélanie. 'Following the Pattern': The Creation of an Encyclopaedic Universe with Transmedia Storytelling. *Adaptation*, Oxford, v. 6, n. 2, p. 202-214, 2013.

EVANS, Elizabeth. *Transmedia television: Audiences, New Media, and Daily Life*. New York: Routledge, 2011.

FECHINE, Yvana *et al.* Como pensar os conteúdos transmídias na teledramaturgia brasileira? Uma proposta de abordagem a partir das telenovelas da Globo. In: VASSALLO DE LOPES, Maria Immacolata (org.). *Estratégias de transmidiação na ficção televisiva brasileira*. São Paulo: Globo, 2013, p. 19-60.

FECHINE, Yvana; FIGUEIRÔA, Alexandre. Transmidiação: explorações conceituais a partir da telenovela brasileira. In: VASSALLO DE LOPES, Maria Immacolata (org.). *Ficção televisiva transmidiática no Brasil: plataformas, convergência, comunidades virtuais*. Porto Alegre: Sulina, 2011. p. 17-59.

FRANÇA, Patricia Gallo de. *A aprendizagem transmídia na sala de aula: potencialidades de letramento midiático*. 2015. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

GOSCIOLA, Vicente; VERSUTI, Andrea. Narrativa transmídia e sua potencialidade na educação aberta. In: OKADA, Alexandra (org.). *Recursos Educacionais Abertos & Redes Sociais*. São Luís: EdUEMA, 2013.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JENKINS, Henry. *Transmedia Storytelling 101*. [S. l.]: Confessions of an Aca-Fan, 2007. Disponível em: [http://www.henryjenkins.org/2007/03/transmedia\\_storytelling\\_101.html](http://www.henryjenkins.org/2007/03/transmedia_storytelling_101.html). Acesso em: 13 de jul. 2012.

JENKINS, Henry. *Transmedia 202: Further Reflections*. [S. l.]: Confessions of an Aca-Fan, 2011. Disponível em: [http://henryjenkins.org/2011/08/defining\\_transmedia\\_further\\_re.html](http://henryjenkins.org/2011/08/defining_transmedia_further_re.html). Acesso em: 13 de jul. 2012.

LESSA, Rodrigo. *Ficção seriada televisiva e narrativa transmídia: uma análise do mundo ficcional multiplataforma de True Blood*, 2013, 140 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura Contemporâneas) – Faculdade de Comunicação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2013.

LESSA, Rodrigo. O universo transmídia do seriado *True Blood*: paratextos e extensões ficcionais do HBO e dos fãs, 2017, 209 f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Faculdade de Comunicação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2017.

LESSA, Rodrigo; ARAÚJO, João E. S.; LIMA, Marcelo Oliveira. 31 novelas, 1.720 mundos: um estudo exploratório das fanfictions de telenovelas brasileiras (2010 a 2013). In: CONGRESSO LATINOAMERICANO DE INVESTIGADORES DE LA COMUNICACIÓN, 12., 2014, Lima. *Anais Eletrônicos* [...] Lima: PUC-Peru, 2014. Disponível em: <http://congreso.pucp.edu.pe/alaic2014/wp-content/uploads/2014/10/G13-Lessa-Ara+jo-Lima.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2015.

LESSA, Rodrigo; ARAÚJO, João E. S.; ORTIZ, Júnia. The Bad Things I Have Done with You: Brazilian Audience's Appropriations of True Blood's Fictional Universe. *Razón y Palabra*, Quito, v. 20, 2016, p. 513-533.

LIMA, Luciana Guimarães Rodrigues *et al.* Narrativa Transmídia na Educação: experiência da Educoteca nas escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro. *Revista EducaOnline*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, 2015. Disponível em: <http://www.latec.ufrj.br/revistas/index.php?journal=educaonline&page=article&op=view&path%5B%5D=766&path%5B%5D=716> Acesso em: 18 jul. 2019.

LONG, Geoffrey A. *Transmedia Storytelling: business, aesthetics and production at the Jim Henson Company*, 2007, 185 f. Dissertação (Mestrado em Comparative Media Studies) – Comparative Media Studies Department, Massachusetts Institute of Technology. Boston, 2007.

MAURER, Claudini Fabrícia. *A contribuição da narrativa transmídia para educação a distância*. 2014. 100 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

MITTELL, Jason. *Complex TV: The Poetics of Contemporary Television Storytelling*, pre-publication edition. New York: MediaCommons Press, 2012. Disponível em: <http://mediacommons.futureofthebook.org/mcpress/complextelevision>. Acesso em: 14 de set. 2012.

OKADA, Alexandra (org.). *Recursos Educacionais Abertos & Redes Sociais*. São Luís: EdUEMA, 2013.

SCOLARI, Carlos Alberto. Transmedia Storytelling: Implicit Consumers, Narrative Worlds, and Branding in Contemporary Media Production. *International Journal of Communication*, Annenberg, v. 3, 2009, p. 586-606.

SMITH, Aaron. *Transmedia Storytelling in Television 2.0: Strategies for Developing Television Narratives Across Media Platforms*, 2009, 113 f. Dissertação (Mestrado em Film and Media Culture) – Middlebury College, Middlebury, 2009.

SOUZA, Maria Carmem Jacob de; LESSA, Rodrigo; ARAÚJO, João E. S. Empresas produtoras, projetos transmídia e extensões ficcionais: notas para um panorama brasileiro. In: VASSALLO DE LOPES, Maria Immacolata (org.). *Estratégias de transmídiação na ficção televisiva brasileira*. São Paulo: Globo, 2013, p. 303-344.

SOUZA, Maria Carmem Jacob de *et al.* Entre novelas e novelos: um estudo das fanfictions de telenovelas brasileiras. In: VASSALLO DE LOPES, Maria Immacolata (org.). *Por uma teoria de fãs da ficção televisiva brasileira*. São Paulo: Globo, 2015, p. 107-151.

SOUZA, Maria Carmem Jacob de *et al.* Amados amantes narrados nas fanfictions de telenovelas brasileiras. In: VASSALLO DE LOPES, Maria Immacolata (org.). *Por uma teoria de fãs da ficção televisiva brasileira II: práticas de fãs no ambiente da cultura participativa*. red. Porto Alegre: Sulina, 2017, p. 57-93.

# Língua e tecnologias de aprendizagem na escola

*Simone Bueno Borges da Silva*

## INTRODUÇÃO

Este artigo visa a contribuir com as discussões que procuram pensar a formação de professores de língua materna em suas relações com os letramentos – práticas sociais da leitura e da escrita – e com as tecnológicas para a aprendizagem. Esses dois conceitos – letramentos e tecnologia – carregam em si a ideia de multiplicidade, de modo que é difícil pensá-los por uma perspectiva que não contemple a complexidade inerente a tudo que se coloca como movente, híbrido e multifacetado. A complexidade se amplia, quando esses conceitos são trazidos para pensar os processos de ensino e aprendizagem no âmbito da formação de professores, porque coloca em cena, necessariamente, a sala de aula, ambiente composto por múltiplas subjetividades e culturas, que nem sempre se apresentam de forma convergente no que se refere aos aspectos relativos aos aprendizados e aos usos linguísticos.

Por esta razão, começo dizendo que a escola é o lugar da multiplicidade por excelência. Na escola convivem diferentes modos de conceber a lín-

gua e o ensino da língua e, igualmente, também são múltiplos os modos como professores, gestores e alunos veem as tecnologias nesse contexto. Das múltiplas formas de pensar o ensino da língua, este texto pretende enfocar um ponto principal concernente à formação docente: o professor de língua portuguesa e as tecnologias para a aprendizagem da língua.

Os exemplos que trago para amparar as reflexões aqui propostas são originários das teses e dissertações que venho orientando. Vários são os projetos que têm chegado aos programas de pós-graduações brasileiras tematizando as tecnologias no e para o ensino da língua, em grande medida submetidos por professores que querem discutir o lugar das tecnologias digitais na escola ou querem realizar experimentalmente propostas pedagógicas envolvendo o uso das tecnologias digitais com seus alunos ou, ainda, querem observar a introdução das tecnologias digitais contemporâneas no processo de formação (e autoformação) de professores.

Para empreender as reflexões propostas, primeiramente apresentarei os conceitos de língua, de letramento e de tecnologia em suas relações com o ensino nas escolas, a fim de fazer compreender a perspectiva teórica a partir da qual as reflexões aqui empreendidas se baseiam. Depois será apresentada uma discussão relativa ao papel das tecnologias no âmbito escolar, em que se procura problematizar a inserção das práticas de ensino da língua mediadas pelas tecnologias educacionais. Por fim, o terceiro tópico do texto enfoca a formação docente, procurando problematizar o conservadorismo observado na formação inicial e os investimentos na formação continuada, no que concerne às tecnologias para a aprendizagem.

## ENSINO DA LÍNGUA MATERNA EM TEMPOS DE TECNOLOGIAS DIGITAIS

Ensinar a língua escrita no contexto escolar tem se mostrado um grande desafio aos professores de português, porque as propostas de ensino para a contemporaneidade demandam considerar a língua enquanto substância, não apenas enquanto forma. Quero dizer, com isso, que as demandas sociais, na atualidade, desenham um leitor competente (que

consegue construir sentidos combinando vários elementos linguísticos, extralinguísticos e não linguísticos), crítico (que saiba selecionar e organizar as informações e ideias relevantes, de um imenso conjunto de textos que circulam e dos que não circulam tanto) e voraz (que acompanha o encadeamento dos acontecimentos e perspectivas na velocidade com que o mundo contemporâneo se desenvolve). De forma equivalente, as exigências sociais para as práticas de produção textual também são bastante refinadas, em que todos os textos (orais e escritos) imprimem em seu produtor identidades, posicionamentos, trazendo para o processo comunicativo valores, confiabilidade (ou desconfiança) e poder. Desse modo, o ensino focado apenas no sistema da língua escrita não atende às demandas discursivas dos usos linguísticos contemporâneos. Então, quando se pensa no ensino da língua focado apenas no funcionamento formal do sistema linguístico – fonemas, morfemas, palavras, ordem sintática etc. –, o que estamos chamando de ensino focado na forma, sem considerar a dimensão discursiva, corre-se o risco de se empreender uma prática pedagógica que promova o esvaziamento das funções sociais da linguagem, afastando a sala de aula da dimensão relativa aos usos linguísticos e a formação para as demandas sociais coletivas e individuais.

Soma-se aos desafios de ensinar a língua escrita e as formas mais sofisticadas da oralidade na escola, o fato de nosso objeto de ensino – a língua – ser híbrido, movente e refinado, estando em franca dissonância com o perfil estrutural da maioria das escolas públicas brasileiras, tanto do ponto de vista físico, quanto do administrativo.

Mas, o que é mesmo isso que ensinamos – a língua – do ponto de vista da substância, não apenas da forma?

Na esfera acadêmica, há diferentes modos de conceber a língua, assim como nas escolas. Para muitos, principalmente pela ótica estruturalista, a língua seria algo circunscrito aos limites da forma. Saussure (1970), no *Curso de Linguística Geral*, define a língua como “um conjunto de convenções” organizado a partir de um conjunto finito de signos. Dessa perspectiva, a língua se configura como algo pronto e acabado, vis-

to como objeto estável, uno e coeso. Em paralelo a este modo de conceber a língua, ensiná-la equivaleria a ensinar a sua estrutura e suas regras, ou seja, o foco e os limites estariam na forma, na estrutura da língua.

Ocorre que essa concepção de língua não abarca a dimensão discursiva, nem a subjetividade inerente a ela. Para além de uma estrutura que organiza letras, palavras, fonemas, morfemas etc., reside, na língua, uma dimensão ideológica que não pode ser negligenciada. Ao ensinar a escrita de uma palavra qualquer, para além da combinação das letras, o que entra em jogo é o fato de aquela forma possuir uma ressonância ideológica no mundo. Bakhtin e Volochinov (1997, p. 36), para falar da dimensão ideológica que compõe todas as línguas, observa que:

A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de realidade social.

Na perspectiva de Bakhtin e seu círculo, não é o fato de se ter um conjunto de signos organizados por um conjunto de regras que determina a existência e/ou caracteriza uma língua, mas é a sua função de signo, o fato de toda palavra carregar em si uma porção ideológica e só existir enquanto palavra porque carrega essa porção ideológica é que faz do signo linguístico um objeto essencialmente ideológico. A língua é o fruto da capacidade humana de imprimir valores, crenças, desejos e perspectivas nas representações que o homem constrói do mundo, dos outros homens e de si mesmo, enquanto parte do mundo. Há outros signos criados pelo homem, mas, se excluirmos deles a porção ideológica, o objeto em si continua tendo lugar no mundo, como o pão e o vinho que, para os cristãos, remetem ao corpo e sangue do Filho de Deus oferecido em sacrifício pela salvação da humanidade. Entretanto, se tirarmos a porção ideológica da cena, o pão e o vinho continua com sua existência material. A palavra, diferentemente, é um signo ideológico por excelência, porque composta por essa sua função de signo, de modo que, se

excluída sua porção ideológica, o que sobra é quase nada. Para Bakhtin e Volochinov (1997, p. 95), “não são palavras o que pronunciamos ou ouvimos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.” Desta perspectiva, o que faz com que uma língua seja reconhecida como tal é sua propriedade sógnica, é o fato de carregar em si a porção ideológica essencial ao modo como o homem pronuncia-se e pronuncia o mundo. Ao pronunciamos o mundo, vamos tomando consciência dele e de nosso papel nele, ou seja, vamos construindo o mundo ao tempo em que nos construímos sujeitos no mundo (cf. FREIRE, 1987), por intermédio da língua.

Consoante a esse modo de conceber a língua, a prática de ensino prioriza as relações entre a língua e os sujeitos – suas histórias, seus desejos, seus modos de saber e de lidar com o saber – e entre a língua e as práticas sociais de uso das linguagens. Toda produção de linguagem, mesmo circunscrita ao contexto escolar, teria uma finalidade social, para além da concretização dos objetivos de ensino referentes aos conhecimentos linguísticos. Nessa perspectiva, a prática de linguagem ancora todo o fazer pedagógico. Além disso, o ponto de partida e o de chegada da prática pedagógica, através desta concepção de língua, não são os aspectos formais da língua (estes são meio), até os próprios conteúdos de ensino são deslocados para servirem a um propósito reflexivo ou a uma prática de linguagem social e culturalmente situadas e significativas.

Esse modo de conceber a língua vai ao encontro, então, das demandas postas pelos letramentos, campo que se dedica ao estudo das práticas sociais de uso da leitura e da escrita. (KLEIMAN, 2007) Quando se pensa o ensino da língua pela ótica dos letramentos, as dimensões social, cultural e ideológica das práticas passam a ser constitutivas das atividades de ensino e, em grande medida, guiam o fazer docente. Por esta perspectiva, as práticas de ensino consideram os modos específicos de apropriação dos textos para lê-los, escutá-los ou produzi-los. Consideram, também, os propósitos comunicativos e a dimensão argumentativa das produções de linguagem e, por fim, levam em conta os sujeitos envolvidos. Assim,

é a prática social de uso da linguagem que baliza a prática de ensino, orquestrando as escolhas das linguagens envolvidas, dos gêneros e dos instrumentos adequados e necessários para a realização da tarefa proposta.

Ocorre que, para ensinar a língua em consonância com as demandas sociais relativas aos usos linguísticos, um outro elemento precisa ser considerado, qual seja: as tecnologias digitais para a comunicação que, na atualidade, são parte notória da realidade social e comunicativa e das práticas de linguagem e, por esta razão, estão implicadas nas práticas de ensino da língua.

O conceito de tecnologia é bastante complexo e, segundo Cupani (2017), do ponto de vista da filosofia da tecnologia, é compreendido por perspectivas diferentes entre os estudiosos da área, bem como para a população em geral. O autor argumenta que as possibilidades tecnológicas nos encantam, por um lado, e nos preocupam, por outro, quando pensamos, por exemplo, nas potentes armas de destruição em massa viabilizadas por elas. Reconhecemos as tecnologias como constitutivas do nosso mundo, embora nem sempre conseguimos delimitar, com precisão, o que são, de fato. Parece evidente que um avião seja um objeto tecnológico e que uma agulha, a princípio, não o seja. Mas também reconhecemos, com certa facilidade, que uma cirurgia feita por um robô de alta precisão é um procedimento tecnológico que envolve a máquina, mas que está muito além dela. Da mesma forma, a reprodução em massa de objetos idênticos, a economia de tempo no deslocamento entre longas distâncias e a possibilidade de acompanharmos, em tempo real, fatos que acontecem a quilômetros trazem a ideia de pluralidade quando pensamos em tecnologias. Isso tudo nos faz agir e pensar o mundo de maneiras específicas. O autor completa seu pensamento afirmando que: “Aquilo que denominamos tecnologia se apresenta, pois, como uma realidade polifacetada: não apenas em forma de objeto e conjunto de objetos, mas também como sistemas, como processos e como modos de proceder, como certa mentalidade.” (CUPANI, 2017, p. 12)

Considerar as tecnologias como uma mentalidade especificamente desenvolvida pelo homem para pensar e construir o mundo significa

admitir que seus princípios e limites estão também na escola que, embora seja, geralmente, uma instituição bastante conservadora, é parte do corpo social, e, portanto, envolve tecnologias e produz tecnologias.

Todavia, é bastante comum observar que, quando se fala das tecnologias no ambiente escolar, se pensa apenas no uso de certo aparelho tecnológico. Então, muitos trabalhos da área do ensino mediado por tecnologias focam o uso de celulares, *tablets* ou computadores na sala de aula. Em verdade, quando se fala em tecnologias educacionais, a noção de tecnologia também abarca as metodologias. Aliás, nos parece mais abrangente a ideia de inovação metodológica quando pensamos em práticas de ensino que envolvem o uso de máquinas, aplicativos, internet ou *softwares*, porque essas práticas não apenas trazem para aula esses objetos tecnológicos, mas os organizam em metodologias específicas. Não se trata apenas de substituir o papel pelo digital, mas de desenvolver, metodologicamente, práticas de linguagem que consideram essa maneira específica de ver mundo e de estar nele. Então, quando pensamos em tecnologias educacionais, consideramos não só o uso de aparelhos digitais, internet ou *softwares* específicos, mas todo um procedimento metodológico que envolve os sofisticados artefatos digitais e resulta na aprendizagem escolar mais significativa e vinculadas às práticas sociais legítimas na contemporaneidade.

Um conceito que ajuda a ancorar os trabalhos da área do ensino da linguagem às tecnologias, sem que a abordagem seja reduzida ao uso de aparelhos digitais é o de multiletramentos. Rojo, (2012) define os multiletramentos como um conceito que coloca em cena a ideia de multiplicidade em dois aspectos: a multiplicidade cultural e a multiplicidade de linguagens nos processos comunicativos. Para a autora,

Multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p. 13)

Por esta perspectiva, a dos multiletramentos, o uso das tecnologias digitais – e aqui estou me referindo aos aparelhos digitais e à rede de computadores – seria um elemento importante para desenvolver o ensino da língua (como metodologia inovadora) considerando a multiplicidade cultural e de linguagens. Quero dizer, com isso, que os multiletramentos, ao agregar em seu escopo as culturas e as linguagens, possibilita que o professor desenvolva tecnologias de ensino sem que se foque apenas na substituição do papel pela tela, o que é importante, mas não central, quando pensamos todo um complexo percurso metodológico inovador, pautado na mentalidade tecnológica da qual falava Cupani (2017).

Chartier (1999), ao refletir sobre as transformações dos objetos de leitura e das práticas de leitura ao longo da história, se pergunta: “E o ensino? Estamos em plena mutação eletrônica, mas as antigas querelas ainda não se esvaziaram”. (CHARTIER, 1999, p. 28) De fato, a escola ainda vivencia práticas de leitura e de produção textual que, em grande medida, se mostram como uma espécie de ‘arranjo’ entre as práticas medievais – centradas na cópia e na oralização da escrita, sem preocupação com a significação no ato da leitura; as modernas – ligadas ao livro impresso e à estrutura da língua; e, timidamente, as contemporâneas – ligadas às tecnologias digitais e às metodologias inovadoras. Desse lugar híbrido, constituído pela multiplicidade, muito há o que observar e experimentar para a construção de práticas inovadoras de ensino da língua, que articulem a língua em sua dimensão discursiva às práticas sociais que, em grande medida, envolve a dimensão cultural e a mentalidade tecnológica na construção e transformação do mundo.

## AS TECNOLOGIAS PARA A APRENDIZAGEM NA ESCOLA

A sala de aula se enche de euforia quando o professor propõe uma atividade com computadores ou celulares. Esta é uma realidade observada em muitos trabalhos que têm discutido o uso das tecnologias digitais nas aulas de ensino da língua materna ou estrangeira. A ruptura com o

modelo clássico de aula – salas com carteiras enfileiradas, livro didático, papel e lápis, professora na frente do quadro etc. – traz para as práticas de ensino, de certa forma, uma outra expectativa dos estudantes frente ao aprendizado. Santos (2018) discute essa diferença em relação às expectativas dos estudantes na aula que se propõe ao uso de ferramentas digitais. A autora compara duas aulas com o mesmo professor e a mesma turma, focadas na leitura e produção de histórias em quadrinhos (HQ). Observando as duas aulas, nota-se que, a que aconteceu na sala de informática, com o uso dos computadores, obteve maior interesse e participação dos estudantes que a aula com o material impresso, desenvolvida no espaço trivial, onde ocorrem todas as aulas da turma. Na sala de informática, a turma se mostrou mais interessada e envolvida com a proposta e os alunos desejavam realizar a atividade e se concentravam na tarefa. Já a aula realizada na sala, com base em material impresso, não despertou tanto interesse, embora os estudantes tivessem cumprido a tarefa, sem demonstrar nenhum entusiasmo.

Em outro estudo, Moreira (2018) também observa a receptividade dos estudantes em relação às propostas pedagógicas com uso das tecnologias digitais. A autora, trabalhando com a produção de HQ, propôs que os estudantes do 6º ano de uma escola pública produzissem uma história em quadrinhos usando o *software* HagaQue. Como metodologia, ao desenvolver o experimento, ela pediu que os alunos fizessem um rascunho da história no papel e, em seguida, fossem para o computador para a produção no *software*. Durante a etapa do planejamento no papel, os estudantes se mostraram desinteressados e reclamaram da tarefa. Dos seis grupos que trabalhavam na proposta, apenas três cumpriram a etapa do papel. Desses três grupos com rascunhos concluídos, todos, uma vez no *software*, abandonaram a proposta do papel e produziram outras histórias. Os seis grupos participantes cumpriram a tarefa de produzir uma história tematizando o preconceito racial, no *software* HagaQue, mas a etapa do papel – a produção do rascunho – se mostrou irrelevante e não colaborou para a produção no *software*. Neste estudo, também fica bastante

evidente o interesse das crianças pela aula mediada pela tecnologia digital, em contraponto com as práticas focadas nos instrumentos mais tradicionais, como o papel e o lápis. Ambos os estudos revelam um grande interesse dos estudantes pelas tecnologias digitais, uma realidade na vida social contemporânea, mas que ainda vai timidamente para escola.

Sancho (2008) defende que, embora não seja fácil, transformemos as TIC em Tecnologia de Aprendizagem e Conhecimento (TAC). Para a autora, o movimento empreendido por muitas políticas educacionais em favor de inserir as tecnologias digitais nas práticas de ensino precisa vir acompanhado de transformação epistemológicas do fazer docente, em que o foco pedagógico dilua as relações bipolarizadas dos modelos tradicionais de ensino – o professor é quem sabe e o aluno, quem não sabe; o professor é quem ensina e o aluno é quem aprende etc. –, visto que o processo educacional estaria focado nas aprendizagens (dos professores e dos estudantes) e no conhecimento coletivamente construído, em contraposição aos pressupostos no processo mais conservador, em que o foco fica na informação (conteúdo) e na transmissão do conteúdo (comunicação). Com base em Paulo Freire, a autora pensa o processo educativo que integra as ferramentas digitais, reconhecidamente incorporadas na sociedade contemporânea, menos como o grande instrumental que revolucionaria a educação, e mais como possibilidades de transformação da arquitetura do fazer pedagógico.

Nessa perspectiva, as reflexões de Sancho (2008) vêm ao encontro do que vimos defendendo: para as transformações dos processos educativos em relação ao ensino da língua enquanto substância, não bastaria que as tecnologias fossem para as aulas apenas como aparelhos tecnológicos, mas que esses aparelhos digitais fossem parte e uma tecnologia da aprendizagem em que o processo e o método também fossem compreendidos como tecnologias. Embora seja notório o interesse dos alunos pelas aulas que se valem de aparelhos digitais (celulares, computadores etc.), esta presença do aparelho, do *software* ou da internet precisa vir acompanhada de uma metodologia inovadora que favoreça a construção de conhecimentos, não apenas a apropriação de conteúdos. Pensar o ensino

da língua como instrumento de construção e transformação do mundo, para além de modificar as ferramentas utilizadas nas aulas, requer o desenvolvimento de práticas educacionais focadas nos sujeitos e nas suas demandas. Contudo, o que se tem observado, em grande medida, nesse âmbito, é uma tentativa de ajustar as velhas práticas – e aqui falo especificamente das práticas de ensino da língua – aos novos suportes. Eis o grande desafio do qual as ponderações de Chartier (1999) também estavam envolvidas: pensar as inovações tecnológicas que impulsionam a vida no âmbito sociopolítico e cultural, nos limites do conservadorismo observado nas propostas e nas realidades educacionais contemporâneas.

No contexto brasileiro, vivemos um momento oportuno para o desenvolvimento das metodologias inovadoras, uma vez que estamos repensando as práticas de ensino com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017. A BNCC foi concebida como documento de orientação à organização curricular das escolas,<sup>1</sup> e dedica atenção especial às tecnologias educacionais, desde o estabelecimento das competências gerais para a educação básica, como se observa nas competências 4 e 5 do documento:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 9)

---

<sup>1</sup> É importante ressaltar que a BNCC não se confunde com a ideia de currículo mínimo.

A competência 4 destaca o uso das diferentes linguagens e inclui a digital entre as que merecem atenção na formação escolar dos estudantes – “Utilizar diferentes linguagens – verbal [...], corporal, visual, sonora e digital”. Já a competência 5 explicita diretamente o papel que as TDIC devem ocupar na formação dos estudantes. O item 5 evidencia as TDIC como objeto de ensino, quando ressalta como competência a ser desenvolvida e não somente a sua compreensão e utilização, mas também lhe concede um papel importante no processo criativo, visto que preconiza a criação de tecnologias. Nesse sentido, três verbos descrevem a competência: compreender, utilizar e criar. As metodologias inovadoras estariam implicadas nesse processo criativo, contemplado na competência. Isso significa que as tecnologias não estão na escola apenas como dispositivos a serem consumidos, mas como possibilidades inventivas.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

Sem dúvida, a BNCC é um marco legal que apoia a inserção das TDIC na esfera educacional, delineando um cenário favorável às práticas docentes inovadoras. Entretanto, é imperioso ressaltar que as TDIC e os documentos, por si, não mudam as práticas de ensino, nem transformam a cultura escolar, no que respeita à aprendizagem da língua. Quem viabiliza, de fato, a inovação tecnológica nas práticas de ensino é professor. Eis aí um elemento importante para pensar as práticas educativas inovadoras: a formação docente. As TDIC demandam uma série de habilidades específicas tanto para a seleção, organização, tratamento e armazenamento de informações, quanto para seu funcionamento como instrumento de ensino e aprendizagem, o que implica a sua compreensão crítica. Em decorrência, para que o professor de fato desenvolva metodologias inovadoras, que se valha dos aparelhos digitais como ferramentas de ensino e aprendizagem, não basta que ele seja um usuário dessas tecnologias, mas que, antes de tudo, compreenda seus limites e

potencialidades no corpo social, bem como suas implicações no e para o desenvolvimento humano.

Num país continental como o Brasil, falar de formação de professores significa considerar tanto a formação inicial, quanto a continuada. Para Sancho, Ornellas, Sanches, Alonso e Bosco (2008, p. 15, tradução nossa), a formação do professor é “um ponto chave e estratégico na hora de impulsionar melhorias educacionais e enfrentar muitos dos novos desafios e problemas da educação atual”.<sup>2</sup>

No âmbito da formação continuada, temos visto alguns investimentos do poder público em programas de formação docente com relação ao uso das TDIC. No estado da Bahia, por exemplo, aos professores da rede foram ofertados, nos últimos anos, o Curso de Atualização em Tecnologias Educacionais (CATE), em parceria com a UNEB. Depois, o estado ofereceu também o Uso Pedagógico de Tecnologias Educacionais (UPTE), desta vez em parceria com a Universidade Federal da Bahia (UFBA). Muitos municípios baianos também têm ofertado cursos para a formação continuada de professores, no que respeita às tecnologias educacionais, como Camaçari, Ilhéus, Feira de Santana entre outros, dos quais as universidades têm participado. Realidade semelhante ao que mencionamos no âmbito baiano se observa nos demais estados da Federação, como o Ceará que há mais de uma década vem investindo nas políticas de democratização das tecnologias, com especial atenção ao contexto escolar, Rio Grande do Sul e Minas Gerais, também implantando programas de fomento às tecnologias digitais nas escolas. Outro indicador a ser considerado diz respeito às diversas teses e dissertações envolvendo as TDIC que têm sido defendidas no âmbito acadêmico. Somente nos anos de 2016 e 2017, o banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) registrou mais de 50 mil trabalhos que, de alguma forma, tematizaram as tecnologias no contexto do ensino da língua portuguesa e na formação de professores.

---

2 "un elemento clave y estratégico a la hora de impulsar mejoras educativas y enfrentar muchos de los nuevos retos y problemas de la educación actual".

Entretanto, se de um lado é possível observar um movimento dos programas de formação continuada em direção à qualificação docente, no que respeita aos usos das TDIC para o ensino e aprendizagem, a formação inicial pouco – ou quase nada – tem dedicado atenção à formação dos professores para o uso das tecnologias digitais e para o desenvolvimento de metodologias inovadoras. De modo geral, os currículos dos cursos de Letras, os que formam professores de línguas (materna e estrangeiras), mantêm-se organizados de forma clássica e conservadora, dispensando grande atenção aos aspectos formais da língua com algumas nuances da dimensão discursiva, mas ainda quase nada de formação pedagógica para o uso das TDIC no âmbito do ensino e aprendizagem. Na UFBA, por exemplo, nenhuma disciplina, dentre as obrigatórias que formam professores de língua portuguesa e estrangeiras, se dedica às tecnológicas educacionais. Ainda, entre os mais de 300 componentes optativos que o estudante de Letras pode cursar, apenas dois tratam das TDIC, quais sejam: “Técnicas e Recursos audiovisuais” e “Introdução a Informática na Educação”, ambas ofertadas pela Faculdade de Educação (Faced). No âmbito do Instituto de Letras, onde os estudantes cursam a maioria das disciplinas que formam o professor de línguas, não há nenhum componente curricular envolvendo as TDIC. Assim, observa-se um hiato entre a formação inicial dos professores, no que concerne às tecnologias educacionais para o ensino e aprendizagem das línguas e as demandas sociais e educacionais nesse campo.

## REFLEXÕES FINAIS

Para concluir esse texto que se propôs a trazer reflexões sobre o ensino e aprendizagem da língua no âmbito escolar, considerando as tecnologias educacionais, gostaria de enfatizar que outros elementos estão envolvidos na escola quando pensamos nas práticas de ensino inovadoras. Entre esses elementos, a organização escolar, que ainda desenha uma abordagem fragmentária da formação do estudante, tem papel especial.

Ao estabelecer um tempo limitado (aulas de 45 a 50 min.), sistema de notas pautados em provas de conhecimento conteudistas que imitam concursos públicos, composição e organização das turmas orientados por parâmetros numéricos, entre outros elementos, a estrutura escolar, em grande medida, entrava diversas propostas inovadoras que poderiam resultar em aprendizagens mais significativas e que contemplariam mais abrangentemente os processos criativos.

Também é preciso mencionar a precária estrutura de grande parte das escolas públicas em franca dissonância com as sofisticadas demandas tecnológicas do âmbito social. Ainda estamos falando de escolas com banheiros precários, mobiliário inadequado ao fazer inovador e criativo e, em alguns contextos, ausência absoluta de computadores e internet. Todo o processo criativo dos professores e estudantes nesses contextos de insuficiências múltiplas se volta para a superação da precariedade, sobrando poucas condições para que se adentre o âmbito da realidade tecnológica do mundo digital. “O homem produz e usa artefatos como manifestação de sua vida social. Isso implica que a maneira de produzir e servir-se dos artefatos depende, obviamente, do tipo de sociedade em que tais atividades ocorrem” (CUPANI, 2017, p. 15). Assim, é preciso continuar pensando nessa escola ideal em que as transformações epistemológicas no fazer docente sejam acompanhadas das transformações estruturais e administrativas importantes ao desenvolvimento das metodologias inovadoras.

Em grande medida, pensar essa realidade e construí-la demanda uma ampla reflexão linguística em que o homem, nos processos de leitura e produção textual, compreende o mundo a si mesmo ao tempo em que se transforma e transforma o mundo. Por esta razão, as práticas de ensino da língua portuguesa ocupam lugar estratégico nesse processo transformador das realidades, visando um mundo mais inclusivo, mais humanizado e digno para todos. Ensinar a língua equivale, por esta ótica, a contribuir as possibilidades de mudança na pronúncia de um mundo melhor. Enquanto a escola continuar priorizando uma educação lingüís-

tica voltada para a forma, sem substância, os processos criativos e inovadores pouco partirão das escolas para o mundo e limitarão o acesso dos estudantes a um mundo digno que precisa servir a todos.

## REFERÊNCIAS

- CUPANI, A. *Filosofia da tecnologia: um convite*. Florianópolis: EDUFSCar, 2017.
- BAKHTIN, M.; VOLÓCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP: Imprensa Oficial do Estado, 1999.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, RS, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>. Acesso em: 18 jul. 2019.
- MOREIRA, D. O aprendizado da escrita e a constituição da autoria mediados pelo software HagáQuê. 2018. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.
- ROJO, Roxane H. “Pedagogia do Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola”. In: ROJO, R. H.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SANCHO, J. M. Das TIC a TAC: el difícil tránsito de una vocal. *Investigación en la escuela*, Sevilla, n. 64, p. 19-30, 2008.
- SANCHO, J.; ORNELLAS, A. SANCHES, J. A.; ALONSO, C.; BOSCO, A. ‘La formación del profesorado en el uso educativo de las TIC: una aproximación desde la política educativa’. *Revista Praxis Educativa*, Santa Rosa, Argentina, n. 12, p. 10-20, 2008.
- SANTOS, T. “É desafio que se fala?”. Tecnologias na formação dos estagiários do curso de Letras. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.
- SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1970.

# Práticas de multiletramentos e tecnologias digitais: múltiplas aprendizagens potencializadas pelas tecnologias digitais

*Tânia Maria Hetkowski e Catia Nery Menezes*

## INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea se desenvolve por meio do estudo e conhecimento científico, conhecimentos estes que são desenvolvidos e elaborados pelos grandes centros universitários. Urge na sociedade atual difundirmos a ciência e os conhecimentos científicos produzidos para a sociedade e a comunidade escolar. Atrelar esses dois últimos seguimentos é essencial e fundamental para elevar a qualidade para a educação e aproximar a universidade e grupos de pesquisa da escola básica.

Difundir o conhecimento científico e o desenvolvimento da pesquisa e seus métodos desde a escola básica é uma forma de difundir e popularizar a ciência, oportunizando ao aluno a familiarização com a ciência e os seus métodos científicos desde a mais tenra idade. É possível pesqui-

sar na escola? É possível desenvolver pesquisa desde a Educação Básica? Podemos instrumentalizar os alunos e professores dos diferentes níveis de escolarização para a pesquisa? E junto a esses questionamentos, segue-se a preocupação com o aprendizado da leitura e da escrita. Como envolver crianças e jovens com métodos de pesquisa científica aliados ao desenvolvimento da leitura e a escrita?

Nesse sentido, este texto objetiva discutir os multiletramentos como a multiplicidade e variedade das práticas letradas da nossa sociedade, tanto à multiplicidade cultural quanto à semiótica na constituição dos textos digitais, agregados às potencialidades de uso das tecnologias digitais em todos os contextos sociais. (ROJO, 2013) Este conceito vem corroborar com os estudos do Grupo de Pesquisa Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade (GEOTEC) dos Programas de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) e Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no sentido de que as práticas sociais de uso da linguagem, oral e escrita, no contexto digital devem ser consideradas pela escola, possibilitando aos alunos conceber sentido ao que está sendo explorado e trabalhado na sala de aula através de três Projetos (Rádio na Escola, K-Lab e RedePub) articuladores entre universidade e escola, teorias e práticas de multiletramentos, aprendizagens e tecnologias digitais.

Os projetos emergiram de uma parceria entre universidade e redes públicas de educação básica, pois percebemos que há um potencial imenso para desenvolver pesquisas, envolvendo estudantes e professores, bem como mestrandos, doutorandos e docentes da UNEB nas dinâmicas da Educação Básica na produção de práticas, ações e conhecimentos científicos, explorando as possibilidades do multiletramento aliados as tecnologias digitais.

Assim, os projetos articuladores (guarda-chuva) do GEOTEC agregam pesquisadores – pedagogos, geógrafos, jornalista, historiadores, literatos, matemáticos, engenheiros, artistas, informatas, design entre inúmeros outras profissões – que se envolvem em pesquisas nos espa-

ços escolares, objetivando entender do lugar de vivência do sujeito-aluno, bem como ele se relaciona com o mundo, com a vida e com os textos multissemióticos para representar seus sentimentos de pertencimento ao lugar da escola, da família e da aprendizagem.

Assim, o projeto “A rádio da escola na escola da rádio” é uma proposta de múltiplas aprendizagens desenvolvida nos espaços escolares, com alunos de Ensino Fundamental, Médio e Terceira Idade no envolvimento dos alunos com uso de textos multissemióticos – vídeos, revista, gibis, dentre outros – como elementos mobilizadores e propiciadores para representar o “sentimento de pertença” pela sua cidade e seu lugar vivido. O Ka-la é Laboratório Educacional destinado à construção e qualificação de processos formativos e educacionais, com finalidade de desenvolver pesquisas, por meio da produção de tecnologias e processos formativos, baseados nos princípios de multirreferencialidade, multiletramentos, multissemiótica e colaboração para o entendimento das dinâmicas socioespaciais dos alunos do Ensino Fundamental e o Projeto RedePub – História das Escolas da Rede Pública do Estado da Bahia, o qual tem como objetivo a valorização da escola enquanto lugar de memória, constituída a partir da relação entre alunos e professores, mobilizando a rede pública de ensino para a preservação e reconhecimento de suas histórias, a partir da relação entre os sujeitos, escola e lugar.

## RUMO ÀS PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS

Antes de adentrarmos na discussão pretendida, que é abordar os temas alfabetização, letramento e multiletramentos, vamos fazer um breve recorte do contexto histórico do Brasil, a partir do século XX até o momento atual, com intuito de evidenciar e traçar as nuances sociais, econômicas, políticas, tecnológicas e culturais que influenciaram e continuam modificando a estrutura político-administrativa do país e contribuem para a formulação e promulgação de políticas públicas para a educação.

No Brasil, o século XX foi um período de transformação. Alguns acontecimentos contribuíram de forma contundente para que o processo de inserção da educação formal da população brasileira fosse visto pelo poder público como prioridade. O êxodo rural e a transformação na estrutura das cidades, que provocaram crescente processo de urbanização, necessidade de mão de obra qualificada, inserção da mulher no mercado de trabalho, necessidade de creches para as crianças e pressão do órgão internacional Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), por conta do alto percentual de jovens e adultos anal-fabetos, foram decisivos para o processo de estruturação da educação.

Neste contexto, a sociedade civil começa a se movimentar, os intelectuais e acadêmicos se posicionaram contra a interferência nos sistemas educacional e científico que estava impedindo a autonomia das universidades nas reuniões da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Alinhado a isso, os movimentos populares pediram melhores condições de vida nas cidades e educação de qualidade para o povo, tudo atrelado a uma postura e um posicionamento político de alguns educadores ligados aos movimentos sociais, que levantaram a bandeira pela participação da comunidade nas tomadas de decisões político-administrativas do país, sobretudo, na área da educação.

Além disso, a construção de um ideário de uma educação para todos, participativa e democrática, começou a ser debatida por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova representado por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Também o educador Paulo Freire deixou um legado para pensarmos a educação e alfabetização de jovens e adultos, ele contribuiu de forma ativa em defesa de uma educação popular, postulando a importância do empoderamento e emancipação das classes populares através da educação. Para o ensino, Freire (1994) demonstrou que, para alfabetizar, não se tem uma receita, deve-se estabelecer uma relação estreita com o conhecimento de mundo dos sujeitos, exemplo disso foi a alfabetização de 360 alunos em Angicos, em 45 horas, por meio da utilização das palavras geradoras.

Assim, não basta inserir os alunos em um processo de ensino e aprendizagem distante da realidade dos indivíduos, educação é um ato político, segundo Freire (1997), e, como tal, deve instigar nos sujeitos a percepção do seu lugar na sociedade. Desta forma, o que está sendo aprendido na sala de aula deve ter um significado e um sentido ao contexto onde os alunos estão inseridos. Vale destacar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental e médio, produzidos com a finalidade de orientar os professores no desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a base nacional comum e os conhecimentos relacionados às especificidades locais de cada unidade escolar/grupo de alunos, ainda é necessário avançarmos um pouco mais e repensar o processo de ensino e aprendizagem.

A deficiência da alfabetização no Brasil ainda é um entrave para o desenvolvimento social, bem como a evasão e reprovação que interferem na qualidade da educação brasileira. Temos acompanhado os resultados das avaliações externas (Prova Brasil, ANA) e percebemos que, cada vez mais, é crescente o número de alunos que repetem as séries iniciais por não transporem a linguagem oral em escrita. De quem é a culpa? Pensar, refletir a alfabetização, hoje, é considerar todas as nuances presentes no contexto social, econômico, afetivo, histórico, pedagógico e teórico.

Os desencontros, em termos das práticas de alfabetização, acontecem devido à complexidade do processo e pela visão restrita do conceito como aquisição de um código, o que resultou em um ensino que instrumentalizou o indivíduo com a técnica da escrita. Porém, o sujeito não compreende o significado da representação da escrita, que, por vezes, parece similar à oralidade, mas, em situações de uso sistemático, possui regras e toda uma normatização que dificultam o uso efetivo nos contextos sociais.

Alfabetizar é a etapa do processo de escolarização mais importante, pois é responsável pelo ensino da escrita alfabética, exige do indivíduo não apenas o domínio do código requer também uma compreensão das etapas que envolvem a aprendizagem da escrita. Soares (2011, p. 15) define alfabetização no seu sentido próprio e específico como “pro-

cesso de aquisição do código escrito, das duas habilidades de leitura e escrita”. Por isso, os métodos de alfabetização foram utilizados e inseridos no contexto escolar com a finalidade de padronizar as práticas de alfabetização.

O conceito que tínhamos de alfabetização nas últimas décadas foi ampliado para além da aquisição de um código, de um processo de compreensão da representação de fonemas e grafemas, que, a partir do uso da escrita, oferece a possibilidade do indivíduo ter acesso à cultura letrada, direito de todos e indispensável para o exercício da cidadania. Porém, os avanços em termos de uma prática pedagógica voltada para uma metodologia que ofereça condições em desenvolver as habilidades de escrita e leitura estão acontecendo de forma lenta por várias questões, como, por exemplo, a falta de compreensão do que é alfabetizar. A especificidade desse processo requer um olhar diferenciado. Desta forma, enfatizamos a urgência da educação escolar contemplar as especificidades locais, sem perder de vista o global, para que a alfabetização, a aprendizagem da leitura e escrita se constitua em um processo prazeroso, de descoberta para o aluno.

Nesse ínterim, salientamos a contribuição dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) pela sua importância e repercussão em nível nacional nos debates sobre a alfabetização, visto que estas possibilitaram ultrapassar o questionamento de como se ensina para a visão de como se aprende a ler e escrever. As autoras destacam que as crianças não são reprodutoras, não imitam o que o adulto fala e faz, mas que mantêm uma concepção própria, portanto, têm uma compreensão da linguagem escrita, e esta consciência é adquirida através da interação com contextos que oportunizam o contato com a escrita que, na maioria das vezes, acontece no âmbito familiar.

Podemos considerar que Ferreiro e Teberosky (1999) romperam com a concepção de alfabetização da época, porém a perspectiva da psicogênese da língua escrita foi utilizada como um método de alfabetização, o que engessou e padronizou a forma de ensinar e, por conseguinte, não

se alcançaram resultados positivos, pois os métodos de ensino tendem a ser homogeneizadores.

A questão do método de alfabetização é até hoje debatida, mesmo sabendo que não existe o método ideal, e sim um conjunto de ações, procedimentos, técnicas compatíveis ao que se quer atingir, como já fora discutido por Soares (2011). No entanto, estamos em busca deste método ao invés deste conjunto, o que é muito mais efetivo para o desenvolvimento do processo de alfabetização.

O período de 1870 até 1990, na história da educação no Brasil, foi marcado por mudanças sucessivas de métodos alfabetizadores de modo a buscar a efetividade do ensino e aprendizagem da escrita. Mortatti (2007) fez um estudo em que traçou o percurso histórico da alfabetização, dividindo-o em quatro momentos e evidenciando mudanças conceituais nesse processo.

Desse modo, naqueles períodos no cenário brasileiro, foram delineados novos enfoques e paradigmas acerca dos métodos, e, segundo Mortatti (2007), não existia um consenso, ou seja, oficialmente as mudanças do método aconteciam, mas não eram implementados nas escolas, na prática, existia a confluência dos métodos. Esta salienta, ainda, que os quatro momentos foram uma tentativa de criar um receituário para alfabetizar, pois se objetivava eliminar o maior entrave do país naqueles períodos, o analfabetismo.

Em decorrência de certas urgências políticas, sociais e culturais passou-se a questionar, sistemática e oficialmente, o ensino inicial de leitura e escrita, já que nesta etapa da escolarização se concentra(va) a maioria da população brasileira que fracassa(va) na escola. (MORTATTI, 2007, p. 157)

Os resultados desastrosos da utilização dos métodos de alfabetização que marcaram a inserção da população na aprendizagem da leitura e escrita desencontram-se com o que Freire (2001), na década de 1960, já havia destacado sobre a importância de considerar a cultura do aluno no processo de alfabetização. Por outro lado, uma prática puramente mecâ-

nica na alfabetização desvincula a aprendizagem das questões culturais, políticas e sociais, pois não era questionada a prática pedagógica para alfabetizar. A saber, Freire sempre se posicionou contra aos métodos de alfabetização que partia de um ensino abstrato e desvinculado da realidade dos alunos.

No processo de ensino e aprendizagem, devem ser levadas em consideração as especificidades individuais de cada aluno, sua cultura, desse modo, o sujeito vai perceber e estabelecer relações com seu cotidiano e a aprendizagem não vai acontecer de forma fragmentada, ou seja, terá uma aplicabilidade nos contextos em que os sujeitos estão inseridos.

Tfouni (2010) chama a atenção sobre a concepção de alfabetização por seguir um modelo linear de desenvolvimento em que as crianças aprendem a representar os sons da fala através do uso dos símbolos gráficos. Na escolarização, isso não acontece por etapas lineares, envolve processos complexos em cada um dos objetos que são contemplados e construídos pela criança. Desse modo, faz-se necessário considerar quais são as práticas sociais que exigem da criança o domínio da escrita e em que medida a escola e o alfabetizador compreendem estas práticas. Então, é importante que o ensino da escrita não seja distante das práticas de uso que as crianças fazem quando não estão na escola, esta deve oferecer sentido para a produção escrita realizada na sala de aula, com isso, ler e escrever não serão um processo indissociável e difícil.

Em paralelo às discussões sobre alfabetização, Tfouni (2010) salienta a necessidade da existência de uma relação entre as práticas sociais de uso da escrita e da oralidade no processo de aprendizagem da representação da escrita pela criança. Com isso, traz para a discussão o termo letramento, *literacy* na língua inglesa, amplamente difundido nos Estados Unidos e França nas décadas de 1980 e 1990. Por conseguinte, a autora pontua que existem três perspectivas, as quais caracterizou como individualista-restritiva, tecnológica e cognitivista. Assim, as três convergem para um ponto comum, sendo *literacy* a aquisição da leitura/escrita. A autora faz, ainda, uma crítica ao uso descuidado do inglês *literacy*,

utilizado por alguns para conceituar práticas de uso da leitura e escrita, o que descaracteriza e traz mal-entendidos para o campo linguístico que tem discutido e debatido sobre este conceito que, muitas vezes, é visto como sinônimo de alfabetização. Na visão da autora, “Letramento é um processo cuja natureza é sócio-histórica.” (TFOUNI, 2010, p. 32)

O letramento, ao focar os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita e leitura, considera não apenas quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, não é o individual que é analisado, mas o social, na medida em que os símbolos e a tecnologia da escrita são usados em contextos específicos. Tfouni (2010) enfatiza que o desenvolvimento da leitura e da escrita começa muito antes da escolarização. O primeiro contato que a criança tem é no contexto social no qual está inserida. A autora é enfática em afirmar que a instituição escolar desconsidera esse processo natural e acaba colocando-se como a única responsável pelo processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita. A alfabetização perpassa os processos individuais, pois é o sujeito que está inserido no processo de escolarização para aprender um código alfabético que a sociedade utiliza em várias instâncias.

Apesar de estarem indissolúvelmente e inevitavelmente ligados entre si, escrita, alfabetização e letramento nem sempre têm sido enfocados como um conjunto pelos estudiosos. Diria, inicialmente, que a relação entre eles é aquela do produto e do processo: enquanto que os sistemas de escritura são um produto cultural, alfabetização e o letramento são processos de aquisição de um sistema escrito. (TFOUNI, 2010, p. 11)

No letramento, o indivíduo se apropria da tecnologia da escrita para realizar as suas atividades cotidianas. Portanto, letramento está relacionado com a prática de leitura e escrita presente no cotidiano das pessoas. Enfim, sujeitos inseridos em um contexto urbano tem contato com a diversidade de textos que circulam na sociedade, desse modo, as práticas de letramento estão relacionadas com a oportunidade que a escola

oferece aos alunos em utilizar o conhecimento apreendido na vivência cotidiana, na escola, e vice-versa, para a consolidação da aprendizagem da leitura e escrita.

Hoje, o conceito de letramento tem se expandido em virtude das mudanças sociais, econômicas, tecnologias digitais e de linguagem, exigindo do sujeito novas habilidades de leitura e escrita para sua inserção nas práticas sociais que utiliza as TIC como dispositivos de socialização e interação dos indivíduos nas mais variadas atividades. Neste sentido, a discussão sobre a ampliação de letramento aconteceu através do Grupo de Nova Londres e ressaltava que: “[...] essa juventude – nossos alunos – contava já há quinze anos com outras e novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social, que acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico”. (ROJO, 2012, p. 13)

Avançamos em direção aos multiletramentos que consideram a multiplicidade cultural e semiótica, que é a constituição dos textos que circulam nos contextos sociais mediados pelas TIC. Isso traz novas demandas, que são as habilidades de interpretar a linguagem em suas diferentes representações, por conta dos textos multimodais que combinam mais de um modo semiótico em sua organização, como o linguístico, o imagético, o gestual, o sonoro.

Rojo (2013) define multiletramentos como as novas pedagogias do letramento. Diferente deste, aqueles se referem à multiplicidade e variedade das práticas letradas da nossa sociedade, tanto à multiplicidade cultural quanto à semiótica de constituição dos textos digitais, a capacidade de uso das TIC em todos os contextos sociais.

Este conceito vem corroborar com o estudo no sentido de que as práticas sociais de uso da linguagem, oral e escrita, no contexto digital, devem ser consideradas pela escola, pelo ensino da Língua Portuguesa, para, desse modo, conceber sentido ao aluno e ao conteúdo que está sendo trabalhado na sala de aula. A educação escolar tecnicista segue um currículo composto por disciplinas, estabelece um tempo em que os alu-

nos devem aprender. Esse modelo não tem tido êxitos, e podemos citar o número de alunos que não dominam a leitura e escrita.

A multimodalidade também é enfatizada no Parâmetro Curricular Nacional (PCN) da Língua Portuguesa Brasil (1997) quando se afirma que há um trabalho com a linguagem oral, escrita, entrevistas, notícias, anúncios (através do rádio e televisão), *slogans*, cartazes, folhetos. Portanto, é possível inferir que, nas orientações curriculares oficiais, as práticas de linguagem no contexto escolar devem/podem ser focadas em multiletramentos que se constroem de forma multissemiótica, afinal, os alunos participam constantemente de práticas sociais que utilizam os textos multissemióticos através do contato com vídeos, revista, gibis, dentre outros.

Dessa forma, a utilização do termo multiletramentos vem para ampliar o processo e arcabouço que contém os aparatos tecnológicos digitais, como mídia, multimídia, texto, hipertexto etc. Sendo assim, é necessária a ressignificação e o entendimento das novas formas de utilização da leitura e escrita. Doravante, para pensar nas práticas de letramentos contemporâneos e nas linguagens que perpassam o contexto, faz-se necessário relacioná-las com as dinâmicas existentes no contexto escolar, fazendo destas um exercício interpretativo.

## MÚLTIPLAS APRENDIZAGENS POTENCIALIZADAS PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

A compreensão histórica da tecnologia aqui tratada tem o intuito de oferecer subsídios à reflexão sobre a TIC no contexto da educação no espaço da escola, uma vez que esta tem, no processo histórico, uma relação com as questões sociais, políticas, econômicas, culturais, pois todas as atividades humanas estão, profundamente, interligadas com o desenvolvimento das técnicas e da tecnologia.

Na contemporaneidade, as TIC têm possibilitado a todos os indivíduos o contato com práticas de textos, antes restritas à classe média, especi-

ficamente com a popularização dos dispositivos móveis, como celulares e *tablets*. Isso vem contribuindo para o acesso às múltiplas modalidades de textos. Rojo (2013) denomina-os multimodais, pois agregam a linguagem verbal, imagética estática e em movimentos, por exemplo, os vídeos disponibilizados em um suporte digital possuem imagens estáticas e em movimentos, palavras, áudio, pode ser uma música, enfim, são vários gêneros textuais em formatos de diagramação que se convergem.

A perspectiva desta proposta de intervenção vem ao encontro do que se tem discutido na literatura e nas pesquisas acadêmicas. Pretto (2013) e Rojo (2009, 2013) discutem sobre a necessidade da utilização das tecnologias digitais e dos dispositivos móveis no contexto educacional, através do uso e da interação que o indivíduo realiza, cria, reconstrói e ressignifica seu conhecimento, a partir das suas necessidades, ou seja, é a condição humana do sujeito usar, a seu favor, as técnicas disponíveis e agregar ao seu conhecimento; no caso específico da pesquisa, é utilizar o dispositivo móvel para o desenvolvimento do processo de leitura e escrita dos alunos do Ensino Fundamental I.

Falar sobre o *tablet* na ressignificação da leitura e escrita é ir além do próprio uso das TIC, é refletir sobre os processos formativos e educativos que são potencializados com a sua utilização na aprendizagem escolar. Da mesma forma, é preciso compreender as novas configurações de produção da escrita e acesso à leitura propiciada pelas TIC para utilizar seu potencial na escola. Rojo (2013) enfatiza que a multiplicidade de linguagem existente nos textos que circulam na sociedade através da tecnologia digital oportuniza o trabalho com as práticas de leitura e escrita contemporâneas que exigem novas capacidades/competências de compreensão. Rojo e Moura (2011) tem realizado estudos sobre as práticas de leitura e escrita no contexto contemporâneo, no qual as tecnologias digitais estão presentes de modo a gerar desafios à escola e aos professores. Mas como utilizá-las no contexto do ensino se os alunos possuem dificuldade com o uso da tecnologia da escrita?

O Quadro a seguir tem o intuito de exemplificar e sugerir a utilização dos textos que circulam na sociedade e, para que os alunos tenham interesse e curiosidade em ler, fazer uma produção escrita, faz-se necessário que eles conheçam tais textos. É interessante levá-los para a sala de aula, assim, estimula-se a capacidade de criação, de autoria, desde o início do processo de alfabetização, pois o aluno começa a perceber que, na escola, o ato de escrever e ler tem um contínuo na sua vivência cotidiana.

Quadro 1 – Campos de multiletramentos

SUPORTE TECNOLÓGICO	TEXTOS MULTIMODAIS
Multiletramentos nos impressos	Jornal, revistas, charges, tiras, história em quadrinhos (HQ), publicidade.
Hiperídia baseada em escrita	Mini e hipercontos, poemas visuais ou digitais, <i>blogs</i> , <i>wiki</i> , <i>fanfics</i> , ferramentas de escrita colaborativa etc.
Hiperídia baseada em áudio	<i>Podcasts</i> , rádios ( <i>blogs</i> ), ( <i>fan</i> ) <i>clips</i> etc.
Hiperídia baseada em <i>design</i>	Animações, <i>games</i> , arte digital etc.
Hiperídia baseada em fotos	<i>Photoshoping</i> , <i>fotologs</i> , animações, fotonovelas digitais etc.
Hiperídia baseada em vídeo	<i>Videologs</i> , <i>remixes</i> , e <i>mashups</i> , ( <i>fan</i> ) <i>clips</i> etc.
Redes sociais	<i>Facebook</i> , <i>Google</i> , <i>Twitter</i> , etc.
Ambientes educacionais	AVA, portais, etc.

Fonte: ROJO (2013).

Hoje, a variedade de textos a que as crianças têm acesso é maior se comparada com a de dez anos atrás, isso devido à incorporação de muitos gêneros em formato digital disponibilizados gratuitamente na *web*. A perspectiva dos multiletramentos não ignora os textos convencionais, ou seja, os já conhecidos e trabalhados na escola têm o seu lugar no contexto de aprendizagem da linguagem escrita, pois esta acabou incorporando algumas linguagens do campo da informática, como diagramação, diversidade de formatos de letras.

A nova geração tem muito mais interesse pelos textos que oferecem versatilidade ao ler, como os vídeos, que apresentam imagens em movimento, por isso, a importância de utilizá-los com os alunos em processo de apreensão das habilidades de leitura e escrita. Por exemplo, os gêneros textuais jornal, HQ, charges, tirinhas são multimodais, estão na versão digital e impressa e possibilitam um trabalho pedagógico rico, pois, além do sujeito aprender a ler e escrever, aguça o hábito pela leitura, extremamente importante neste processo inicial de alfabetização.

A prática da leitura faz-se presente em nossas vidas desde o momento em que começamos a compreender o mundo à nossa volta no constante desejo de decifrar e interpretar o sentido das coisas que nos cercam. A escrita vem depois, a partir da apreensão do código alfabético e, na maioria das vezes, acontece na escola. Essa separação/distanciamento entre leitura e escrita nos torna cada vez mais desarticulados das práticas sociais.

Um dos equívocos que cometemos está em dicotomizar *ler* de *escrever* e, desde o começo mesmo da experiência em que as crianças ensaiam seus primeiros passos na prática da leitura e da escrita é tomarmos esses processos como algo desligado do processo geral de conhecer. (FREIRE, 1997, p. 25, grifo do autor)

Isolar o ensino da escrita do da leitura, determinando o tempo de fazer cada um, impossibilita ao aluno estabelecer a relação dialética entre escrever e ler. Devemos compreendê-los como processos complementares, que, orientados por uma metodologia, provocam nos alunos o processo de descoberta da escrita e do conhecimento, pois, para redigir um texto, é necessário refletir e selecionar informações para poder falar sobre um determinado assunto. E as séries iniciais compõem o momento ideal para isso, pois o aluno está em processo de construção da base alfabética e necessita de um vocabulário significativo para ser requisitado no momento da produção escrita, e as práticas de leitura possibilitam tal apreensão.

A escola pode, pois, buscar novas formas de instigar as crianças a lerem o mundo criticamente para compreender a vida contemporânea nas

sociedades globalizadas. Para isso, é necessário que os alunos desenvolvam competências e habilidades leitoras e de comunicação, ou seja, devem interagir com outras linguagens, com outras modalidades de textos. Portanto, o uso das tecnologias digitais no ensino não se distancia das práticas sociais de uso da linguagem que a nova geração faz e também desperta o interesse desta na comunicação; ademais, traz possibilidades de explorar uma infinidade de gêneros textuais que circulam nos contextos local e global, enriquece e favorece o desenvolvimento das competências e práticas de leitura e escrita.

A discussão sobre tecnologia aqui tratada é baseada na filosofia grega *Techné*, que, na opinião de Hetkowski (2009), é entendida como um processo transformativo, superando a visão maquinica de tecnologia e ampliando-se como um processo em que os sujeitos podem criar e recriar conhecimentos e táticas para intervir na realidade humana. Por conseguinte, a presença das tecnologias digitais na sociedade atual tem impulsionado um novo modo de perceber e conceber o processo de construção do conhecimento. As TIC têm extrapolado a noção de tempo-espaço e, através de um texto, podemos acessar inúmeros outros por meio dos hipertextos, oportunizando ao sujeito uma infinidade de informações em apenas alguns cliques.

A tecnologia digital, no processo de ensino e aprendizagem e na prática pedagógica do professor, oportuniza ultrapassar as paredes da sala de aula e da escola ao possibilitarem a interação com a produção cultural da comunidade e do seu entorno, com acesso a outros espaços produtores de conhecimento, sem ter de sair da sala de aula. Ainda é um desafio para o professor articular o ensino com a tecnologia digital devido a sua formação não ter contemplado esse aspecto. Como o docente traz como referência para sua prática o seu processo de formação profissional e escolar, baseado no ensino tecnicista na maioria dos casos, e práticas tradicionais no que se refere ao professor como centro do processo de ensino e aprendizagem, acaba por influenciar, mesmo que de forma inconsciente, na resistência, inseguranças na inserção de novas tecnologias, como as digitais, no contexto do ensino.

Por outro lado, o uso das tecnologias digitais exige conhecimento da área de informática para manuseá-las e uma compreensão pedagógica para simplesmente não usá-las sem um objetivo claro, específico. Percebemos que as questões listadas contribuem para a resistência de alguns profissionais, mas o que queremos chamar a atenção é para a riqueza e variedade de possibilidade que o uso das TIC pode proporcionar no trabalho docente e a aprendizagem do aluno nos conteúdos das disciplinas de forma dinamizada e relacionada com a realidade dos sujeitos. Portanto, é necessário romper com as fronteiras disciplinares, articulando distintas áreas de conhecimento e, ao mesmo tempo, propiciando o aprofundamento de conceitos específicos que levam à produção de novos conhecimentos no cotidiano escolar.

Pretto (2014) destaca a importância do uso das tecnologias digitais no contexto de aprendizagem escolar, mas chama a atenção para a reprodução de práticas pedagógicas tradicionais quando se utiliza o recurso digital. Concordamos com o autor e pontuamos que as TIC são possibilidades para o professor potencializar e contextualizar conteúdos curriculares com a realidade dos alunos, fazendo-os apreender de forma crítica e reflexiva e relacioná-los com suas experiências e seu espaço vivido, para isso, deve haver uma perspectiva metodológica e pedagógica que esteja voltada para estimular o desenvolvimento individual e coletivo.

As tecnologias digitais têm ocasionado mudanças na forma como os indivíduos estabelecem relações com o outro, com o espaço e com o conhecimento. Assim, as tecnologias móveis agregam diferentes linguagens e técnicas, como a oralidade, escrita, imagens, fotografias, vídeos etc., que possibilitam a vivência de variados processos criativos. São novas práticas comunicacionais que podem ser potencializadas com o uso dos dispositivos móveis, no ensino e aprendizagem da linguagem escrita, a partir de um acompanhamento pedagógico e didático direcionado para trabalhar com os processos que premiam a aprendizagem da escrita no âmbito escolar. Contudo, não podemos esquecer que, na escola, o tra-

balho com a TIC, neste caso, com os *tablets*, precisa estar alinhado com os objetivos e com os conteúdos curriculares.

As mídias digitais possuem multifuncionalidade, com apenas um aparelho podemos ver, ler, ouvir, buscar uma informação, comunicar, publicar (nas redes sociais). Mas a convergência midiática, ou seja, a capacidade das novas mídias se relacionarem com as mídias tradicionais, demanda do usuário a competência linguística e discursiva. É interessante levá-las para a sala de aula, pois o ensino de Língua Portuguesa, por exemplo, possibilita ao docente explorar diversos suportes e gêneros textuais que, outrora, ficavam dispendiosos, era trabalhoso levar à sala de aula vários equipamentos.

Jenkins (2009), ao abordar a cultura da convergência, chama atenção para o fato de que as tecnologias ditas antigas, como rádio, TV, caneta, papel etc., não foram substituídas, mas incorporadas e transformadas por novas tecnologias mediadas pelas práticas culturais. O autor estuda o fenômeno da cultura da convergência sob a perspectiva antropológica e tem percebido que a transformação cultural, o modo de vida da sociedade impulsiona a criação e transformação midiáticas, assim, à convergência não acontece apenas por meio dos aparelhos, mas é provocada pelas necessidades humanas e consolidada por meio das interações sociais. Portanto, na visão de Jenkins (2009), a convergência midiática ultrapassa a tecnologia como aparato maquínico e perpassa pelas novas relações de produção, consumo e interação que foram construídas pelos usuários/consumidores das TIC e das tecnologias digitais. À medida que os indivíduos utilizam a tecnologia, acabam criando e incorporando novas funcionalidades para atender a uma necessidade, como facilitar a comunicação, usar ferramentas que otimizem o tempo nas atividades cotidianas, plataformas para socializar imagens, fotos, vídeos, são estas demandas sociais que modificam a produção midiática.

Desse modo, fica evidenciado que o fenômeno da convergência multimidiática na contemporaneidade, através dos dispositivos móveis celulares, *notebooks*, *smartphones*, *iPhones*, *tablets*, dentre outros, extrapola o

local para o global, independente do lugar em que o indivíduo esteja inserido, pode acessar qualquer conteúdo. É a cultura da mobilidade, que, de acordo com Lemos (2009), também é o resultado do desenvolvimento e dos processos criativos que o homem realiza para transformar a realidade, pois é um ser historicamente nômade, desloca-se para várias localidades em busca de melhores condições de sobrevivência. Há séculos, demorava meses, anos para chegar uma informação, por meio de uma correspondência, a um lugar distante, no contexto atual, isso é rápido, questões de segundos, através do mundo em rede. Portanto, com as TIC e tecnologias digitais, o que modificou foi a rapidez em tempo cronológico, antes, dias, meses, hoje, segundos.

Em suma, com a cultura da convergência e a cultura da mobilidade permeando no contexto digital, surgem desafios, mas, também, muitas possibilidades em enriquecer e potencializar a produção do conhecimento ao inseri-la nos contextos de aprendizagem escolar. Em tempos de mobilidades e convergências, não podemos ignorar a diversidade de atividades que podem ser realizadas pelas crianças com uso de dispositivos móveis, e isso contribui para os processos criativos que devem ser desencadeados na alfabetização.

Segundo Rojo (2013), as mudanças relacionadas aos meios de comunicação e circulação de informação, impulsionadas pela convergência e mobilidade das mídias digitais, provocaram a intensificação, com rapidez, e diversificação da circulação da informação, meios de comunicação analógicos<sup>1</sup> e digitais, implicando mudanças significativas nas maneiras de ler, produzir e fazer circular textos na sociedade. Os textos multisse-

---

1 Comunicação analógica – é a forma de transmissão de dados que obedece aos princípios analógicos. Uma entidade é analógica quando uma de suas dimensões varia de forma contínua, sem saltos. Por exemplo, o movimento do pêndulo de um relógio começa com velocidade zero de um lado, aumenta esta velocidade até um máximo na descida e vai reduzindo gradativamente até zero na subida para o outro lado. Se não houvesse atrito, este movimento se prolongaria indefinidamente. Os sinais elétricos de uma comunicação analógica fluem através de um meio físico como ondas eletromagnéticas que variam a intensidade de sua voltagem continuamente no tempo.

mióticos extrapolam os limites dos ambientes digitais e invadem, hoje, também, os impressos (jornais, revistas, livros didáticos).

Salientamos que a inserção das TIC e dos dispositivos móveis nas escolas públicas estão acontecendo de forma lenta, por outro lado, não há como negar que trazem um incentivo para o aluno e o professor. De fato, estamos em vias de ressignificação das práticas para utilizar as tecnologias digitais no âmbito educacional/ escolar. Elas possuem diversos dispositivos (fotos, vídeos, áudio etc.), que, se articulados aos conteúdos e ao cotidiano dos alunos, estimulam e desenvolvem competências para o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, as práticas sociais são vivenciadas dentro e fora dos espaços escolares. O processo criativo a partir dos dispositivos móveis apresenta-se como uma base fecunda para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que fomentam e valorizam a alfabetização e a construção do conhecimento para a transformação social.

## PRÁTICAS DE MULTILETAMENTOS NO GEOTEC

O projeto “A Rádio da Escola na Escola da Rádio” é uma proposta de múltiplas aprendizagens desenvolvida nos espaços escolares, com alunos de ensino fundamental, médio e terceira idade. Desenvolve ações através do exercício dialógico e investigativo, que agrega o multiletramento como a multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica no registro da história, memória, manifestações culturais, sociais e estruturais que compõem os espaços onde estes sujeitos alunos-partícipes vivem;

Promove um envolvimento dos estudantes da Educação Básica com uso de textos multissemióticos (vídeos, revista, *gibis*, dentre outros) como elementos mobilizadores e propiciadores para representar o “sentimento de pertença” pela sua cidade e seu lugar vivido e, hoje envolve dez escolas das Redes Públicas de Educação Básica: Escola Municipal Governador Roberto Santos; Instituto Federal da Bahia (IFBA, Campus Valença); Colégio Estadual Polivalente do Cabula; Universidade Aberta da Terceira Idade (UATI /UNEB); Colégio Estadual Bento Gonçalves;

Colégio da Polícia Militar de Salvador (Unidades Lobato, Dendezeiros, Luis Tarquino e Ribeira) Escola Estadual Epifânio Dória (Sergipe).

Figura 1 – Ciclo de multiletramentos do Geotec



Fonte: GEOTEC (2015).

Dentre mais de 20 Trabalhos de Conclusão de Cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado, neste capítulo faremos destaque ao trabalho de mestrado denominado “Leitura e escrita: propositiva de intervenção através de dispositivos móveis aos alunos do 3º e 4º anos do Ensino Fundamental I” da pesquisadora Cátia Nery Menezes, desenvolvido entre os anos 2014 e 2015, com abordagem da Pesquisa Aplicada Participante em uma construção dialética com professores, coordenadora pedagógica, gestão e sujeitos da escola à construção de um planejamento e de ações entrelaçadas às dinâmicas socioespaciais nas quais os alunos estão inseridos.

O Projeto Laboratório de Projetos e Processos Educacionais e Tecnológicos (K-LAB) é um espaço-simulacro criativo destinado à construção e qualificação de processos formativos e educacionais, por meio da elaboração, utilização e redimensionamento de técnicas, práticas e processos tecnológicos. Tem como objetivo desenvolver pesquisas, por meio da produção de tecnologias e processos formativos, baseados nos princípios de multirreferencialidade, multiletramentos, multissemiótica e colaboração para o entendimento das dinâmicas socioespaciais dos alunos do Ensino Fundamental.

De algumas dezenas de Trabalhos de Conclusão de Cursos (graduação, especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado) que o Projeto K-LAB já amparou, iremos destacar a escrita da mestra e pesquisadora Nina Flora Resende: “Letramento cidadão: potenciais do K-Ágora<sup>2</sup> junto aos alunos do Ensino Fundamental I da Rede Municipal”, o qual teve como objetivo compreender como as TIC, mediadas pelo K-Ágora, podem contribuir para o letramento cidadão na exploração sobre o entendimento das dinâmicas socioespaciais, na cidade de Salvador, com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I da rede municipal de Salvador.

Essa pesquisa, colaborativa e participante, desenvolvida entre 2016 e 2017, demonstrou que o letramento cidadão é o uso da escrita e da leitura como práticas sociais a partir das relações dos sujeitos e sua compreensão com o lugar de vivência, seu bairro, rua ou cidade, potencializando o entendimento das dinâmicas socioespaciais e o sentimento de pertença em relação ao lugar vivido e percebido pelo sujeito, que seja significativo e importante na/para sua vida. Para a autora o “letramento cidadão considera a leitura de mundo dos alunos, o cotidiano e as dinâmicas na cidade, o seu lugar de viver, agir e transformar na/para cidade,

---

2 O que é o K-Ágora: É uma ferramenta on-line, acessível diretamente pelo navegador de internet. Possibilita a exploração de mapas de qualquer lugar real e permite a construção de mapas inserindo elementos e modificando a paisagem a partir do que a criança considere significativo na sua vida (desejos e necessidades) através de construções organizadas em cinco categorias: Comércio, Educação, Habitações, Infraestrutura e Lazer; Possibilita o compartilhamento de mapas entre professores e alunos. Acesso gratuito no link: <https://kimera4.websiteseuro.com/kagora/>

valorizando a escrita e leitura como uma prática social, a serviço da sociedade e do mundo”. (LUCAS, 2017, p. 15).

O terceiro Projeto guarda-chuva do GEOTEC denomina-se RedePub: história das escolas da rede pública de ensino do estado da Bahia e tem por finalidade o registro e das histórias e memórias das escolas da rede pública de ensino, valorizando as práticas e saberes humanos, potencializadas pelo redimensionamento das TIC e Geotecnologias, contribuindo diretamente com ações engajadas, suscitando um ato de inovação, para o registro da trajetória de vida dos sujeitos, vivenciadas no decorrer do percurso escolar. Busca também identificar as possibilidades e desafios que perpassam a utilização das TIC no processo de potencialização e ressignificação da escola como legado social, como lugar de memória, constituída a partir da relação entre alunos e professores, mobilizando a rede pública de ensino para a preservação e reconhecimento de suas histórias, a partir da relação entre os sujeitos, escola e lugar.

Esta temática agrega muitos pesquisadores uma vez que as escolas das redes têm ínfimos registros de sua história, o que desperta o desejo de gestores, professores e alunos escrever e reviver com a comunidade a memória desse lugar. Assim, o GEOTEC conta com aproximadamente 40 trabalhos sobre esta temática, mas destacaremos a multissemiótica do pesquisador-doutorando Tarsis de Carvalho Santos (2016), sob o título de “Sob a égide da memória: as tecnologias de informação e comunicação na preservação da história das escolas da rede pública de ensino”, o qual tinha como pretensão compreender a escola como lugar de memória multissemiótica dos sujeitos escolares que interagem, colocando em evidência os elementos que compõem suas dinâmicas sociais, culturais, políticas e inter-relacionais.



delineação de conhecimento precisa ser abordada no intuito de formar alunos-pesquisadores, que atuarão de forma criativa e crítica frente a um novo conceito de sociedade: a sociedade do conhecimento e da informação. Segundo os PCN, o aluno durante o ensino fundamental precisa desenvolver competências que lhe permitam compreender o mundo e atuar como indivíduo e como cidadão, utilizando conhecimentos de natureza científica e tecnológica.

Nesse ambiente de constantes mudanças em que os paradigmas pedagógicos mais tradicionais são questionados, temos urgência em se fazer uso das abordagens baseadas no aprender fazendo, na criatividade e na capacidade de inovar. O multiletramento e as formas multisemióticas estimulam o aluno a levantar dúvidas, questionar e ser feliz em uma sociedade onde os pequenos gestos, o sentimento de pertença e a valorização dos espaços, como a escola, podem abrir caminhos para um futuro mais justo, solidário e aprendente.

As práticas de pesquisa com ênfase no multiletramento e nas tecnologias digitais, entre escolas e universidades, renovam as capacidades dos professores, alunos, pesquisadores e comunidade na troca de vivências, experiências e aprendizagens, pois mais que disseminar conhecimentos, podemos impulsionar a construção de conhecimentos significativos que extrapolam os muros das escolas e eclodem em novas e boas formas de se fazer educação neste cenário que denominamos, comumente, de contemporâneo.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetro Curricular da Língua Portuguesa: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília/DF, 1997.
- FERREIRO e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Artmed Editora: Porto Alegre. 1999.
- FREIRE, Paulo. *Professor sim tia não*. São Paulo: Olho d'Água, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo, 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GEOTEC, Geotecnologia, Educação e Contemporaneidade. 2015. Disponível em: <http://www.geotec.uneb.br/>. Acesso em: 17 jul. 2019.

HETKOWSKI, Tânia Maria. Dialética interna, tecnologias da informação e comunicação e formação de professores. In: NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria. (org.). Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas. Salvador: EDUFBA, 2009

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

LEMOS, André. Cultura da mobilidade. *Revista FAMECOS*. Porto Alegre, n. 40, dez. 2009.

LUCAS, Nina Flora Miranda. *Letramento cotidiano: potenciais do K-Ágora com alunos do ensino fundamental I da rede municipal*. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. Letras é preciso, alfabetizar não basta... mais? In: SCHOELZE, Lia (org.). *Teorias e práticas de letramento*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

PRETTO, Nelson De Luca. A geração alt+tab vai pras ruas. *Jornal da Ciência*, 25 jul. 2013. Disponível em: <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detailhe.jsp?id=88361>. Acesso em: 4 dez. 2014.

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

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2011.

ROJO, Roxane (org.). *Escola conectada*. São Paulo Parábola, 2013.

SANTOS, Tarsis de Carvalho. *Sob a Égide da memória: as tecnologias de informação e comunicação na preservação da história das escolas da rede pública de ensino*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador: 2016.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

TFOUNI, Leda Verdiane. *Letramento e alfabetização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.



# Tecnologias digitais, pedagogia dos multiletramentos e formação de professor: caminhos da pesquisa colaborativa

*Úrsula Cunha Aneleto e Maiele dos Santos Oliveira*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No contexto atual, o uso das tecnologias digitais vem crescendo cada vez mais em diversos espaços sociais. A utilização de celulares, *tablets*, entre outros meios tecnológicos, por parte de crianças, adolescentes, jovens e adultos tem mudado as relações sociais nos espaços coletivos, oportunizando outras práticas de leitura e de escrita. Nessa perspectiva, diante da era digital, espera-se que práticas de ensino nas unidades escolares também sejam modificadas, tendo em vista que novos meios tecnológicos vêm surgindo a cada momento e, assim, contribuem para outras ações pedagógicas na sala de aula e, dessa forma, oportunizando o desenvolvimento de diversas competências para os alunos, dentre elas a leitura hipertextual.

As tecnologias digitais, então, potencializaram e modificaram formas de leitura, convergindo modalidades e semioses textuais, além da convergência de mídias. Surgem, assim, gêneros textuais híbridos, caracterizados pela interligação de gêneros e/ou de aspectos paratextuais, a partir das diversas linguagens, tais com escrita, sons, imagens, alterando a construção de significado para os leitores.

É nesse contexto que se faz emergente uma nova pedagogia, que dialogue com uma diversidade de letramentos, linguagens, mídias e culturas, ou seja, uma pedagogia dos multiletramentos. A pedagogia dos multiletramentos propõe um estudo a partir da multiplicidade de culturas presentes no ambiente escolar e a multiplicidade semiótica dos textos, sinalizando para a necessidade de incluir práticas multiletradas no currículo, valorizando, dessa forma, os sujeitos e suas vivências extraescolares. (ROJO; ALMEIDA, 2012) Nesse sentido, tem como finalidade, no contexto escolar, construir e produzir significados, de forma crítica, a textos de variadas culturas, dentre eles os digitais, que circulam a partir de novos gêneros e/ou portadores textuais no ciberespaço.

Os textos digitais são de natureza multimodal, ou seja, apresentam-se a partir da linguagem verbal e não verbal; multissemióticos: exibem-se por meio de imagens, sons, movimentos, cores, efeitos etc.; multimidiáticos: convergem para e por diversas mídias. Desse modo, mudanças significativas ocorreram nos modos de ler os textos que circulam na esfera digital. Mas, para que o sujeito possa interagir, de forma autônoma, com esses textos, é necessário ampliar o letramento digital.

Entende-se que o letramento digital, capacidade básica para a interação com os multiletramentos, é condição essencial para a atuação docente em seu contexto educacional, tendo em vista que a tela do computador, celulares, tabletes etc. contém estruturas textuais que fazem parte da dinâmica de leitura dos alunos. E, para que o aluno possa dialogar com a diversidade textual da atualidade, é necessário que esses textos circulem na sala de aula, aproximando essas ações textuais às que fazem parte da vida do aluno, cotidianamente.

Assim, a inclusão das tecnologias digitais na educação escolar influencia, de forma direta, a formação inicial e continuada de professores no tocante à ação de ensino e à potencialização de meios didáticos nas salas de aula que, agora, devem partir de práticas também multiletradas.

Diante desse contexto, esta segunda etapa da pesquisa, ainda em andamento, se propõe a analisar como professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, nos municípios supracitados, dão sentido, na sala de aula, a práticas multiletradas oriundas das tecnologias digitais, com a perspectiva de possibilitar ao aluno adquirir competências de leitura de gêneros textuais e discursivos que fazem parte da esfera digital.

Teoricamente, o projeto ancora-se nos estudos sobre os multiletramentos (ROJO, 2009, 2013; ROJO; ALMEIDA, 2012), práticas de leitura (CHARTIER, 1998) e letramento digital. (ZACHARIAS, 2016) Quanto à metodológica, parte-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com método de investigação estudo de caso. Para a construção dos dados, será aplicado um questionário, com questões abertas e fechadas, aos docentes colaboradores da pesquisa; também, pretende-se a leitura do planejamento escolar e a observação de aulas de Língua Portuguesa, com a finalidade de perceber a interligação entre as tecnologias digitais e práticas de leitura na sala de aula, os docentes colaboradores terem participado do Projeto.

Espera-se, com esta pesquisa, fomentar discussões sobre formação docente e educação escolar, ampliando a discussão sobre esses meios e a Pedagogia dos Multiletramentos, no sentido de possibilitar, no espaço escolar, interação com diversos textos pelos alunos da Educação Básica, tornando-os, assim, sujeitos multiletrados.

## PRÁTICAS DE LETRAMENTO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Considerando a necessidade de entender como professores de Língua Portuguesa trabalham com gêneros textuais emergentes oriundos das tecnologias digitais em sala de aula é que se propõe esta pesquisa cujo

escopo parte da discussão sobre a pedagogia dos multiletramentos. Essa pedagogia tem como ponto de partida a valorização da diversidade textual presente na atualidade, levando-se em conta a multiplicidade de culturas e de linguagens, o que influencia, diretamente, em práticas de leitura nos espaços escolares.

Os textos, na cultura digital, apresentam-se enquanto meios multimodais, multissemióticos e hipertextuais. E, como o papel do professor é primordial no ensino, faz-se necessário preparar os alunos para que consigam interpretar e lidar com essas novas configurações textuais presentes nas tecnologias digitais.

Para Zacharias (2016, p. 23), “A expansão das tecnologias da informação e comunicação vem transformando a vida em sociedade e alterando nossa relação com os textos”. Dessa forma, é imprescindível que as tecnologias digitais sejam utilizadas de maneira positiva em sala de aula, a partir de estratégias para que o ensino nas unidades escolares possa ser significativo, ampliando as possibilidades de construção de conhecimento pelos alunos e oportunizando um diálogo com os multiletramentos, os hipertextos e o letramento digital, a partir de práticas de leitura.

A leitura apresenta-se como um meio importante na formação do sujeito enquanto ser crítico dentro da sociedade, pois essa habilidade possibilita que os alunos se legitimem na cultura escolar e em espaços sociais. Dessa forma, a escola deve ser promotora de práticas letradas, ampliando o uso da diversidade de tipos e gêneros textuais e discursivos em sala de aula para promover maior e melhor formação de competências comunicativas.

No entanto, na atualidade, é visível que em algumas práticas escolares os textos são utilizados de forma muito restrita, destinando-se, em muitos momentos, a análises superficiais sobre temáticas e/ou acontecimentos explícitos ao texto e, geralmente, valorizando-se apenas os que fazem parte da cultura impressa. Sobre isso, Rojo (2012, p. 36) assevera que

[...] A escola ainda se restringe ao texto impresso e não prepara o aluno para a leitura de textos em diferentes mídias. É de suma importância que a escola proporcione aos

alunos o contato com diferentes gêneros. [...] Ela também pode incorporar cada vez mais o uso das tecnologias digitais para que os alunos e os educadores possam aprender a ler, escrever e expressar-se por meio dela.

Práticas de leitura vêm se transformando diante da inserção das tecnologias digitais na sociedade e da ampliação da circulação de textos multiletrados na escola, o que tem modificado as formas de ler e interagir com os textos no ambiente escolar:

Durante um longo período histórico, a ideia que norteou o trabalho docente (e ainda está presente em muitas situações de leitura) foi a de que ler era simplesmente decodificar signos e desvendar os sentidos pretendidos pelo autor. Nesse enfoque, o texto servia mais como pretexto para ensinar classificações gramaticais do que para a construção de sentidos. Aprender significava repetir e memorizar, e as atividades se baseavam em exercícios compostos, de perguntas e respostas inócuas sobre os textos apresentados aos estudantes. (ZACHARIAS, 2016, p. 19)

Na perspectiva atual, as práticas de leitura não podem ser apenas ações mecânicas, mas um meio de interação entre leitor, texto, contexto e mídias, visto que a diversidade de letramentos presentes nos espaços virtuais possibilita inúmeras maneiras de leitura, surgindo, então, novos perfis para o leitor. Assim, defende-se que:

[...] a educação escolar precisa repensar a formação de leitores, propondo atividades em que seus alunos – da Educação Básica à Universidade – possam construir sentidos e produzir conhecimentos a partir dos hipertextos digitais, os quais apresentam aos leitores-navegadores novas formas de representação da linguagem. (SILVA, 2009, p. 160)

Isso porque o hiperleitor/ciberleitor, considerado por Santaella (2004) como ubíquo, caracteriza-se como contemplativo, movente e imersivo. Ele lida com hipertextos digitais e com textos que explorem diversos re-

cursos multimodais. Esse perfil de leitor precisa conhecer mecanismos de navegação pelos ambientes digitais; estratégias e possibilidades de compreensão de textos multiletrados. Torna-se, então, um leitor ubíquo (SANTAELLA, 2013): aquele que lê e transita entre diversas formas de linguagem, mídias e formas textuais. Daí advém a necessidade de trabalhar letramentos críticos formativos para compreensão do contexto social e ampliação discursiva em sala de aula.

Como já apresentado, com o avanço das tecnologias digitais, ocorreram mudanças no modo como as pessoas produzem e leem textos. A hipertextualidade, por exemplo, presente na cultura digital, estimula a discussão a respeito da leitura, pois apresenta uma leitura não linear e labiríntica, o que possibilita que os sujeitos interajam com diversos conteúdos ao mesmo tempo na rede. De acordo com Zacharias (2016), o leitor diante da tela deve entender a função dos *links*, para saber empregar as diversas opções de signos que a tela do computador oferece.

Nesse sentido, a leitura no ambiente digital oportuniza o diálogo com hipertextos constituídos de forma híbrida, com linguagem multissemiótica e multimodal, sendo, assim, uma janela aberta para o mundo. Os hipertextos, então, possibilitam aos alunos uma maior interação com a diversidade de culturas e de textualidades. Dessa forma, segundo Ribeiro (2007, p. 133), “[...] o leitor amplia seu leque de possibilidades de leitura à medida que entra em contato com esses suportes e gêneros reconfigurados, que por sua vez são híbridos”. A leitura do hipertexto, de acordo com Coscarelli (2016), envolve diversas habilidades, diante da qual o leitor constrói sentidos. Assim, a leitura na internet é dinâmica, fragmentada, apresenta multiplicidade de linguagem e necessidade de seleção de conteúdos. Ou seja: “[...] as atividades de leitura nos dias de hoje processam cada vez mais diferentes sistemas de signos, insumos criados pelas/com as tecnologias digitais [...]”. (NOVAIS, 2016, p. 82)

Diante desse contexto, é necessário que as escolas apresentem a seus alunos novas práticas de leitura, ou seja, novos letramentos, dentre eles o letramento digital. O letramento digital, segundo Frade (2007, p. 60),

“implica tanto a apropriação de uma tecnologia, quanto o exercício efetivo das práticas de escrita que circulam no meio digital”. Dessa forma, o letramento digital corresponde ao conjunto de conhecimentos que permite que sujeitos participem de práticas de leitura e de escrita mediadas tecnologicamente, de forma crítica e autônoma.

Ser letrado digitalmente é uma ação de fundamental importância para que o aluno desenvolva novas habilidades de leitura de textos que circulam na cultura digital, visando à interação com a diversidade de letramentos, que se apresenta a partir da multiplicidade de cultura, da multimodalidade e da multissemiótica, ou seja, dos multiletramentos.

O termo multiletramento surgiu a partir do estudo de um grupo de pesquisadores (Grupo de Nova Londres), que cunhou o termo “Pedagogia dos Multiletramentos”, afirmando a necessidade de a escola estudar a respeito dos “[...] novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea [...] e de incluir nos currículos a grande variedade de culturas presentes nas salas de aula”. (ROJO; MOURA, 2012, p. 12) Portanto, o termo multiletramento surgiu “Para abranger esses dois “multi” – a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos”. (ROJO; MOURA, 2012, p. 13) Nesse sentido,

o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO; MOURA, 2012, p. 13)

A partir dos multiletramentos, podem-se criar novas maneiras de interagir com outras linguagens, além de proporcionar diversas formas de interação do leitor com as interfaces midiáticas. Os multiletramentos têm o papel de ressignificar os modos de compreender a leitura e a escrita nas esferas digitais, relacionando à produção de textos em múltiplos formatos. Assim percebe-se que:

[...] não somente as diferentes linguagens (hipertextuais/hipermidiáticas), mas também os níveis de interação, de possibilidades de colaboratividade e a flexibilidade dos ambientes educacionais, com suas respectivas ferramentas digitais, vinculadas ou não a materiais didáticos impressos, podem, com maior ou menor intensidade, propiciar os multiletramentos. (NETO, 2013, p. 136)

Alguns fatores caracterizam os multiletramentos, tais como:

(a) Eles são interativos, mais que isso, colaborativos; (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). (ROJO; MOURA, 2012, p. 23)

Nesse sentido, é necessária uma pedagogia dos multiletramentos no espaço escolar, que valorize a diversidade de gêneros textuais são “[...] fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”. (MARCUSCHI 2003, p. 19) Assim, gêneros textuais e discursivos ampliam-se, apresentando características sócio-comunicativas, propriedades funcionais, estilo e composição próprios.

Os gêneros textuais apresentam-se em diversas modalidades, dentre elas a digital. Os gêneros digitais são “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas”. (ROJO; ALMEIDA, 2012, p. 19) Dessa forma, “É preciso que os alunos percebam as várias informações, valores e ideologias que são transmitidas pelas imagens e pelos recursos não verbais presentes nos textos para agir criticamente sobre eles”. (CANI; COSCARELLI, 2016, p. 24)

Os alunos utilizam textos digitais por vários motivos, seja para se divertir, interagir, estudar etc.; portanto, leem uma diversidade de textos da esfera digital constantemente. Mas, muitas vezes, esses gêneros não estão presentes na sala de aula. Dessa forma, defende-se a importância de que

as mídias digitais – e seus gêneros textuais/discursivos – sejam inseridas nas atividades de sala de aula, pois, dessa forma, a escola desenvolverá “[...] nos alunos as competências necessárias para atuarem de maneira efetiva na sociedade da informação e comunicação”. (Coscarelli, 2016, p. 23)

Nessa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa deve propor estratégias para que o aluno possa interagir com as TD, a partir da leitura de textos que circulam nessa esfera comunicativa. E, para isso, torna-se necessário pensar na formação continuada do professor, de forma crítica, para, compreendendo o potencial textual oriundo dessas mídias, oportunizar práticas de letramento digital na prática pedagógica.

Por fim, entendemos que a formação docente pode contribuir para a superação de uma perspectiva de ensino de práticas de leitura que supere apenas a decodificação de palavras ou frases ou o entendimento de conteúdos que estão na superfície textual, sem levar em conta aspectos das diferentes culturas e linguagens, dentre elas a cultura digital. Nesse sentido, esperamos promover o debate em sala de aula sobre a leitura de textos digitais, suas potencialidades, desafios e funcionalidades.

## APORTES METODOLÓGICOS

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, apresenta como método de investigação o estudo de caso. A abordagem qualitativa, segundo Richardson (1999, p. 79), “justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social”, ou seja, compreender o problema que será estudado, no âmbito social. Ainda, de acordo com Richardson (1999, p. 80),

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Então, o presente estudo pretende, através da abordagem qualitativa, entender o processo dinâmico vivido pelo grupo social escolar no que diz respeito ao trabalho com textos da esfera digital nas salas de aulas, a partir da ação docente, no sentido de compreender o comportamento leitor dos alunos que estão nesse espaço.

Para a construção de dados, optou-se pelo método estudo de caso que, de acordo Yin (2005, p. 32), é um estudo empírico “que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real”. O estudo de caso como “uma estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo – tratando da lógica de planejamento, das técnicas de coleta de dados e das abordagens específicas à análise”. (YIN, 2005, p. 33)

O método estudo de caso torna-se ideal para esta pesquisa do ambiente educacional por apresentar a necessidade de investigar uma situação particular (o trabalho com gêneros textuais e discursivos da esfera digital em sala de aula) em escolas específicas (Ensino Fundamental II) com atores específicos (docentes de Língua Portuguesa). Nesse sentido, trata-se de um estudo de caso educacional, que ocorre quando o pesquisador está preocupado com a compreensão da ação educativa. (ANDRÉ, 2005)

Assim, para o estudo pretendido, serão observadas três fases: a explanatória – momento em que se entrará em contato com a situação a ser investigada –; a fase de construção de dados ou delimitação do estudo; a fase de análise sistemática dos dados. (ANDRÉ. 2005) A fase explanatória diz respeito ao contato com os sujeitos da pesquisa – professores de Língua Portuguesa das escolas-campo. A segunda fase, construção de dados, será o momento em que terá início a investigação no espaço escolar. E, por fim, a análise dos dados gerados durante o processo de ambiência na escola.

Como meios para a construção de dados, serão utilizados o questionário, a leitura do planejamento escolar e a observação simples de aula. De acordo com Gil (2008, p. 121), o questionário é definido como:

a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

A elaboração do questionário requer uma série de cuidados como “constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário”. (GIL, 2008, p. 121)

Dessa maneira, na pesquisa, os aspectos metodológicos citados devem ser elaborados de maneira confiável e segura, pois o estudo precisa ser realizado de maneira coerente, para que os resultados apresentados possam proporcionar o conhecimento do objeto estudado de forma satisfatória.

O planejamento escolar corresponde a documentos que fazem parte da cultura escolar. Serão investigados planejamento anual e de ensino elaborados pelo professor de Língua Portuguesa para aulas no Ensino Fundamental II. Também, a partir da autorização do professor, serão observadas aulas, em dias e horários combinados com o docente, para que se possa fazer a triangulação de dados: resultado dos questionários, leitura dos planejamentos e observação das aulas. O resultado dessa triangulação serão os dados a serem analisados a partir de categorias ainda serem construídas durante a ação de pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a necessidade de entender como professores utilizam as tecnologias digitais nas salas de aula como possibilidade de leitura dos alunos, pretende-se realizar esta pesquisa. Ou seja, tem-se a finalidade de compreender como se dá a dinâmica em relação ao uso das tecnologias na sala de aula, já que alunos e professores utilizam as tecnologias

digitais diariamente para comunicação em redes sociais, por exemplo, e diversas vezes não compreendem que essas tecnologias podem contribuir com o ensino de forma significativa.

No contexto atual, as tecnologias digitais potencializam a leitura em diversas esferas textuais, inovando a comunicação entre as pessoas, a partir dos novos letramentos que envolvem a multiplicidade de culturas e de linguagem. Dessa maneira, esses meios fazem parte da vida cotidiana dos alunos e professores, para além do ambiente escolar, e, por isso, torna-se necessário que professores as utilizem em sala de aula para ampliar possibilidades de construção de conhecimento.

Portanto, é importante que a escola adentre à cultura digital ampliando o letramento digital dos alunos, no sentido de ampliar o desenvolvimento de competências comunicativas dos alunos, promovendo, assim, maior interação do sujeito com ambiente digital, propondo outras práticas de ensino de leitura, ampliando as possibilidades de aprendizagem dos alunos.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2005.
- CANI, Josiane Brunetti; COSCARELLI, Carla Viana. Textos multimodais como objetos de Ensino: reflexões em propostas didáticas. In: CANI, Josiane Brunetti; COSCARELLI; KERSCH Dorotea Frank (org.). *Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. São Paulo: Pontes Editores, 2016.
- COSCARELLI, Carla Viana. Navegar e ler na rota do aprender. In: COSCARELLI, Carla Viana (org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Editora Parábola, 2016.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro. Do leitor ao navegador*. Conversações com Jean Lebrun. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- FRADE, Isabel Cristina A. da Silva. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com aprendizagem inicial do sistema. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- NETO, Adolfo Tanzi. et al. Multiletramentos em ambientes educacionais. In: ROJO, Roxane (org.). *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.
- NOVAIS, Ana Elisa. Lugar das interfaces digitais no ensino de leitura. In: COSCARELLI, Carla Viana (org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Editora Parábola, 2016.
- RIBEIRO, Ana Elisa. Ler na tela – letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. In: PERES, José Augusto de Souza (Col.) et al. São Paulo: Atlas, 1999.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editora, 2012.
- ROJO, Roxane (org.). *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.
- SANTAELLA, Lúcia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.
- SANTAELLA, L. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.
- SILVA, Obdália Santana Ferraz. Entre textos e hipertextos: os letramentos e a constituição da autoria na universidade. In: ARAÚJO, Júlio Cesar; DIEB, MESSIAS (org.). *Letramentos na web*. Fortaleza: Edições UFC, 2009.
- YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Trad. Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- ZACHARIAS, Valeria. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, Carla Viana (org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Editora Parábola, 2016.



## Sobre os autores

### *Ana Elisa Ribeiro*

Licenciada e Bacharel em Letras/Português, mestre em Estudos Linguísticos e doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pós-Doutora em Comunicação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), em Linguística Aplicada pela Universidade de Campinas (Unicamp) e em Estudos Literários (UFMG). Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).

### *Áurea da Silva Pereira*

Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB, 1996), especialista em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS, 1998), Mestra em Educação pela UNEB (2008) e doutora em Educação pela mesma Instituição (2014). Professora Adjunto do Departamento de Educação-Campus II /UNEB. Atualmente atua na linha de pesquisa 2- Letramento, identidades e formação de educadores do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (UNEB). Faz parte dos seguintes grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisa Autobiografia Formação História Oral (GRAFHO), Grupo de Estudos em Resiliência, Educação e Linguagens (GEREL).

*Carla Viana Coscarelli*

Graduada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tem mestrado e doutorado em Estudos Linguísticos pela mesma Instituição. Pós-Doutorada em Ciências Cognitivas pela Universidade da Califórnia, San Diego e em Educação pela Universidade de Rhodes Island, Estados Unidos da América. Professora Titular da Faculdade de Letras da UFMG, onde participa do Núcleo de Pesquisa Lingtec, do Ceale e coordena o projeto de extensão Redigir. Tem desenvolvido pesquisas sobre a leitura, produção de textos, ensino de língua materna e letramentos.

*Catia Nery Menezes*

Mestre em Educação pelo Programa de mestrado Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação da Universidade do Estado da Bahia (GESTEC/ UNEB, 2016). Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (2015), e em Alfabetização e Letramento (2014). Pedagoga, com habilitação em Docência e Gestão de Processos Educativos pela UNEB (2012).

*Emanuel do Rosário Santos Nonato*

Graduado em Letras pela Universidade Católica do Salvador (UCSal), mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), doutor em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atualmente é vice-líder do Grupo de Pesquisa Formação, Tecnologias, Educação a Distância e Currículo, professor Adjunto do Departamento de Educação I e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da UNEB.

*Giulia Andione Rebouças Fraga*

Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB, 1997), doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2019) e mestrado em Educação e Contemporaneidade pela UNEB (2006).

Professora do Curso de Pedagogia, no Departamento de Educação da UNEB, Campus XIII – Itaberaba.

*Isa Beatriz da Cruz Neves*

Professora Adjunta do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos da Universidade Federal da Bahia (IHAC/UFBA). Doutorado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB). Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da UFBA. Graduação em História Universidade Católica do Salvador (UCSal) e em Pedagogia (UNEB). Integra o Grupo de Pesquisa Comunidades Virtuais 2.0 (UFBA). Desenvolve cursos de extensão e pesquisas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem e tecnologias digitais, especialmente games, aplicativos e robótica.

*Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios*

Pós-Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Doutora em Educação Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Pesquisa (PPGEduC). Líder do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica (DIVERSO).

*Jocenildes Zacarias Santos*

Graduação em Pedagogia, mestrado, doutorado e pós-doutorado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Atualmente é professora Adjunta na UNEB, professora do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA). Pesquisadora da área de Educação, Tecnologias, Infância, Linguagem e EJA. Líder do grupo de Pesquisa GELITIC.

*Lynn Rosalina Gama Alves*

Bolsista de Produtividade Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Inovadora do CNPq – Nível 2, professora e pesquisadora do Instituto de Humanidades, Artes e Ciência Professor Milton Santos da Universidade Federal da Bahia (IHAC/UFBA). Experiência na área de Educação e Jogos Digitais, realizando investigações sobre o universo digital e suas interfaces, especialmente sobre os seguintes temas: jogos eletrônicos, interatividade, mobilidade e educação.

*Maiele dos Santos Oliveira*

Graduanda em Letras com habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Monitora do projeto de Extensão Tecnologias, (Multi)letramentos e Formação do Professor (UNEB/Campus Conceição do Coité), no período de 2017-2018. Atualmente, é monitora do Programa Residência Pedagógica UNEB/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

*Mary Valda Souza Sales*

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestrada em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Licenciada em Pedagogia pela Universidade Católica de Salvador (UCSal). Atualmente é professora Adjunta da UNEB, Departamento de Educação – Campus I (Salvador), atuando na graduação e na pós-graduação (mestrado e doutorado). Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), líder do grupo de pesquisa ForTEC.

*Rodrigo Lessa*

Mestre e doutor em Comunicação e Cultura Contemporâneas pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura Contemporâneas da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Graduado em Comunicação

Social – Jornalismo pela Faculdade de Comunicação da UFBA. Atualmente, é professor do curso de Publicidade e Propaganda no Centro Universitário UniRuy Wyden e pesquisador colaborador no grupo de pesquisa A-tevê/UFBA.

*Simone Bueno Borges da Silva*

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com pós-doutorado em Linguística Aplicada, em Educação e em Linguística. É professora do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA), atuando na graduação em Letras, no Profletras e no Programas de Pós-Graduação em Língua e Cultura. Coordena o Núcleo de Estudos de Linguagens e Tecnológicas (NELT). Dedicase aos seguintes temas: formação de professores; estudos dos letramentos; leitura, escrita e aprendizagem; tecnologias educacionais.

*Velda Gama Alves Torres*

Comunicóloga, doutora e mestra em Cultura e Sociedade do Instituto de Humanidades, Artes e Ciência Professor Milton Santos da Universidade Federal da Bahia (IHAC/UFBA), especialista em Gestão da Comunicação pela Escola de Comunicação da Universidade de São Paulo (ECA/USP) e em Marketing Estratégico pela Faculdade Ruy Barbosa. Consultora de Comunicação e professora na Universidade Católica do Salvador (UCSal). Pesquisadora da Cultura de Consumo Infanto-Juvenil. Pesquisadora de tecnologias e mídias nos espaços escolares. Integra o Grupo de Pesquisa Comunidades Virtuais 2.0 (UFBA). Avaliadora *ad-hoc* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASIS) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

*Úrsula Cunha Aneclito*

Doutora em Educação, na linha pesquisa Estudos Culturais da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestra em Crítica Cultural, na linha de

pesquisa Letramento, Identidade e Formação do Professor pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED/UNEB). Professora Assistente no curso de Letras na UNEB (Campus XIV). Professora colaboradora no Mestrado em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS/MEL). Docente orientadora do Núcleo de Residência Pedagógica em Língua Portuguesa da UNEB/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) .

#### *Maiele dos Santos Oliveira*

Graduanda em Letras com habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Monitora do projeto de Extensão Tecnologias, (Multi)letramentos e Formação do Professor (UNEB/Campus Conceição do Coité), no período de 2017-2018. Atualmente, é monitora do Programa Residência Pedagógica UNEB/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

#### *Tânia Maria Hetkowski*

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI/RS). Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), atuando nos Programas de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC/UNEB) e Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/UNEB). Pró-Reitora de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação da UNEB. Coordena o Grupo de Pesquisa Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade (GEOTEC).



#### COLOFÃO

Formato	17 x 24 cm
Tipografia	Scala
Papel	Alta Alvura 75 g/m <sup>2</sup> (miolo) Duplex 300 g/m <sup>2</sup> (capa)
Impressão	Edufba
Capa e Acabamento	Cian Gráfica
Tiragem	400 exemplares

Esta obra resulta das discussões e reflexões realizadas no I Seminário de Multiletramentos, Educação e Tecnologias (Semet), que reuniu pesquisadores, da universidade e da educação básica, para um debate sobre a formação docente e as novas fronteiras dos multiletramentos no seio da cultura digital. Os textos que tecem este livro são resultados de estudos realizados por pesquisadores de várias universidades do Brasil, que, unidos por um mesmo propósito e em face dos desafios e do novo perfil que se desenha na sociedade do conhecimento em rede para a instituição escolar, trazem significativas contribuições que instigam os leitores a uma análise crítica da educação, das questões pedagógicas e dos processos formativos. Através da produção de conhecimento das áreas que se dedicam ao estudo de linguagens, ensino e aprendizagem e considerando a amplitude e a complexidade das discussões que envolvem letramentos, multiletramentos, educação, tecnologias e a formação de professores e estudantes, esta obra fará a diferença ao focar na necessidade de compreender quem é o sujeito que transita pelas redes sociais e como ele responde, rebela-se ou adapta-se às exigências dessa sociedade; como esse sujeito redireciona e reconfigura sua vida afetiva, suas ações, seus conhecimentos, seu cotidiano e as subjetivações que emergem dessa relação em rede.

