



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES**

WANDA PATRÍCIA DE SOUSA GAUDÊNCIO

**DIVERSIFICAÇÃO DA LINGUAGEM NO ENSINO E APRENDIZAGEM COM O
STOP MOTION COMO FERRAMENTA DE MULTILETRAMENTO NA SALA DE
AULA, UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

**CAMPINA GRANDE - PB
2014**

WANDA PATRÍCIA DE SOUSA GAUDÊNCIO

**DIVERSIFICAÇÃO DA LINGUAGEM NO ENSINO E APRENDIZAGEM COM O
STOP MOTION COMO FERRAMENTA DE MULTILETRAMENTO NA SALA DE
AULA, UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Educação.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientador: Prof. Msc. Maria Lúcia Serafim

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

G266d Gaudêncio, Wanda Patricia de Sousa.

Diversificação da linguagem no ensino-aprendizagem com o stop motion como ferramenta de multiletramento na sala de aula [manuscrito] : um relato de experiência / Wanda Patricia de Sousa Gaudencio. - 2014.

73 p. : il. color.

Digitado.

Monografia (Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, 2014.

"Orientação: Profa. Ma. Maria Lúcia Serafim, Educação".

1. Multiletramentos. 2. Stop motion. 3. Ensino-aprendizagem. 4. Informática na escola. I. Título.

21. ed. CDD 371.33

WANDA PATRÍCA DE SOUSA GAUDÊNCIO


DIVERSIFICAÇÃO DA LINGUAGEM NO ENSINO E APRENDIZAGEM COM O *STOP MOTION* COMO FERRAMENTA DE MULTILETRAMENTO NA SALA DE AULA, UM RELATO DE EXPERIÊNCIA


Trabalho de Conclusão de Curso apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Educação.

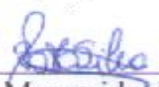
Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Aprovada em: 18/10/2014.

BANCA EXAMINADORA


Profª Ms. Maria Lúcia Serafim / UEPB
Orientadora


Prof. Dr. Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha / UEPB
Examinador


Profª Drª Drª. Valdecy Margarida da Silva / UEPB
Examinadora

Dedico este trabalho a todos os professores que, com paciência e sem perder a fé, deram seu melhor para construir boa parte do profissional que sou hoje. Em especial dedico a meus amores **Admílson, Juana e Beatriz**, responsáveis pela coragem de seguir adiante e de ousar.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, por ter me concedido mais uma oportunidade na vida e por ter me favorecido o encontro com pessoas certas as quais contribuíram para o meu crescimento e amadurecimento, pessoal e profissional.

À minha família, meu esposo Admílson, companheiro de todas as horas, as minhas amadas filhas Juana e Beatriz, por terem compreendido minhas ausências e ter compartilhando comigo as madrugadas em que me debrucei nas leituras devido à falta de tempo em face aos compromissos profissionais. A minha mãe Ivanilda pelo estímulo, a meu sogro Manoel e demais parentes pelo apoio.

Aos meus alunos, pois sem, eu não teria conseguido trilhar os caminhos do desafio, à direção e demais colegas da comunidade EEEFM Major Veneziano Vital do Rêgo por ter me disponibilizado a oportunidade de operacionalizar o projeto. Bem como a irmã Teresinha gestora da Escola Virgem de Lourdes (EVL) pela força.

À minha orientadora Lucinha Serafim pela paciência, educação e sapiência.

Aos professores e colegas com quem convivi ao longo do curso.

À amiga, Carminha Melo que me favoreceram com as discussões teóricas das madrugadas e ao amigo Adjay, pelo apoio.

“As tecnologias digitais móveis desafiam as instituições a sair do ensino tradicional, em que o professor é o centro, para uma aprendizagem mais participativa e integrada, com momentos presenciais e outros com atividades a distância, mantendo vínculos pessoais e afetivos, estando juntos virtualmente “

(MORAN; MASSETO & BAHRENS, 2013, p.30)

RESUMO

No contexto atual e que os hábitos digitais têm se intensificado na sociedade contemporânea, a facilidade e a rapidez da interação cibernética exigem uma nova prática pedagógica. Assim, ciente dessa nova realidade acredita-se que cabe ao professor buscar alternativas que viabilizem a sua prática pedagógica. São muitas as possibilidades ofertadas pelo mundo virtual, nele, podem-se trabalhar múltiplas linguagens: sons, imagens, textos escritos, orais, com ou sem movimento, disponibilizados de forma instantânea de qualquer lugar do mundo podem se acessados. Diante desta realidade o presente estudo tem o objetivo de ampliar o rendimento dos alunos no que se refere às habilidades de leitura e escrita por meio da proposta dos multiletramentos com ênfase na produção de vídeos com uso da técnica do *stop motion* envolvendo alunos do 6º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Major Veneziano Vital do Rêgo. A meta central concentrou-se em promover o letramento digital, com ênfase no uso do computador e demais tecnologias de comunicação e interação enquanto ferramentas pedagógicas na prática de Ensino de Língua Portuguesa. Aliado a este propósito buscou-se ainda avaliar os resultados no que tange ao desempenho das produções mediante a prática interventiva. Tomando como base metodológica a abordagem de caráter exploratório e descritivo, uma vez que foram utilizados para avaliação, variáveis qualitativas e quantitativas. Realizada ao longo do segundo e terceiro bimestres letivos de 2014, nas aulas de Língua Portuguesa. Atesta-se ainda que a mesma congregou aspectos quantitativos, por conciliar a observação e intervenção direta do pesquisador, enquanto professora titular, que, deseja também, avaliar e intervir na própria prática docente. Diante da experiência vivenciada no trabalho com *stop motion* pode-se atestar que o mesmo favoreceu uma postura diferenciada da língua e da linguagem, sob o prisma do uso-reflexão-uso e, além disso, possibilitou uma intervenção na prática pedagógica pautada nos multiletramentos e nas TIDCs.

Palavras-Chave: Multiletramentos. *Stop Motion*. Ensino-aprendizagem. Informática na escola.

ABSTRACT

In today's digital habits and that have intensified in contemporary society context the ease and speed of cyber interaction require a new pedagogical practice. Thus, aware of this new reality is believed that the teacher should seek alternatives that facilitate their practice. There are many possibilities offered by the virtual world, it can be worked multiple languages: sounds, images , texts written , oral , with or without motion , available instantly from anywhere in the world can be accessed . Given this fact, the present study aims to extend the students' performance in relation to the skills of reading and writing through the proposal of multiliteracies with emphasis in video production using the technique of stop motion involving students of the 6th year of State School of Elementary and Secondary Education Major Veneziano Vital do Rego. A central goal has focused on promoting digital literacy, with emphasis on the use of computer and other technologies of communication and interaction as pedagogical tools in the practice of teaching Portuguese. Allied to this purpose we sought to further evaluate the results in that respect to the performance of productions by interventional practice. Taking the approach as a methodological basis of exploratory and descriptive in nature, since they were used for evaluation, qualitative and quantitative variables. Performed during the second and third marking periods academic 2014, the Portuguese classes. Is attested even though he gathered quantitative aspects, by reconciling observation and direct intervention by the researcher, as a tenured professor, who also want to assess and intervene in their own teaching practice. Given the lived experience in working with stop motion can attest that it favored a different position of the tongue and language, through the prism of use -reflection - use and, moreover, allowed intervention in pedagogical practice and guided us multiletramentos in TIDCs .

Keywords: Multiliteracies . Stop Motion . Teaching and learning . Computer at school

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – <i>Screenshot</i> de página do Baixaki.....	55
Figura 2 – Imagens do filme “Vida Maria”.....	58
Figura 3 - Texto elaborado a partir das inadequações dos alunos.....	64
Figura 4 - Captação da sequência das imagens 1.....	68
Figura 5 - Captação da sequência das imagens 2.....	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ações da política da Informática da Educação no Brasil.....	23
Quadro 2 - Estratégias e avaliação da sequência didática vinculada à produção textual.	60
Quadro 3 - Aspectos inerentes ao letramento digital.....	67
Quadro 4 - Aspectos inerentes à produção de vídeos	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AO	Objetos de Aprendizagem
PPP	Projeto Político Pedagógico
Proinfo	Programa Nacional de Informática na Educação
TDICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
SEED	Secretaria de Educação Distância

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	14
2	POR UMA INFORMÁTICA EDUCACIONAL: NOVOS RUMOS DA EDUCAÇÃO.....	20
2.1	COMPREENDENDO A INSERÇÃO DAS TDIC NO CONTEXTO EDUCACIONAL.....	21
2.2	DAS TIC À TDICs: UM BREVE HISTÓRICO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO.....	22
2.3	A EVOLUÇÃO DA TECNOLOGIA E SUAS IMPLICAÇÕES SOCIAIS.....	29
2.3.1	A evolução da internet.....	32
2.3.2	A inserção da informática enquanto ferramenta pedagógica.....	35
3	DISCUSSÕES EM TORNO DO LETRAMENTO E O ADVENTO DO LETRAMENTO DIGITAL.....	40
3.1	AFINAL, O QUE É LETRAMENTO?.....	41
3.2	LETRAMENTO NO CONTEXTO DAS TICs.....	43
3.3	MÚLTIPLOS LETRAMENTOS OU LETRAMENTOS MÚLTIPLOS.....	48
4	MULTILETRAMENTOS E PRODUÇÃO DE TEXTOS POR MEIO DO <i>STOP MOTION</i>	51
4.1	<i>O STOP MOTION</i>	51
4.2	O USO DO VÍDEO EM SALA DE AULA.....	55
4.2.1	O uso-reflexão-uso nas práticas da leitura e da escrita.....	56
4.2.1.1	Atividade interventiva após análise dos textos dos alunos.....	62
4.3	CONSTRUINDO O PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA	63
4.4	PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS: O USO DO <i>STOP MOTION</i> NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	66
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	71
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES PESQUISADOS.....	73
	APÊNDICE B – AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO POR MEIO DA MUDANÇA METODOLÓGICA.....	74

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A sociedade que se configura exige que a educação prepare o aluno para enfrentar novas situações a cada dia.

Maria Lúcia Serafim

A epígrafe acima descreve bem o contexto atual, no qual, o uso da informática no contexto educacional tem se intensificado como nova possibilidade de melhoria no que tange ao processo de ensino-aprendizagem de uma geração, cada vez mais, conectada ao mundo virtual. De fato, é inegável a transformação proporcionada pelas tecnologias digitais tanto na vida social e, sobretudo, no âmbito escolar.

Posto que, em meio a um sistema educacional marcado pelo tradicionalismo e pelo distanciamento da realidade social do aluno inseri-lo no mundo virtual é conduzi-lo à ampliação do conhecimento. Afinal, não se consegue educar sem que haja uma interação com o contexto social dos educandos. Por isso, acredita-se que os educadores devam se inserir no mundo digital, para poder apropriar-se das novas tecnologias da informação e da comunicação enquanto ferramenta pedagógica.

Diante desse cenário, surge à necessidade de ressignificação da prática pedagógica por educadores de todas as áreas do conhecimento, sobretudo, para os que atuam na área de Linguagens, Códigos e Novas Tecnologias. Mediante o uso das redes sociais e demais interfaces. O que, para alguns professores – diga-se de passagem, para os tecnofóbicos - este exercício não tem relevância alguma, no entanto, tal perspectiva pode sim contribuir para que se possa usar tais habilidades dos alunos em favor da melhoria de seu desempenho na disciplina.

Os hábitos digitais têm se intensificado na sociedade contemporânea, é possível ver usuários de todas as faixas-etárias comunicando-se por meio de artefatos digitais. Pois conforme afirma Moran (2012, p.23), “o aluno formado por internet e multimídia e que está conectado está pronto para aprender com os colegas a desenvolver atividades significativas a contribuir em cada etapa de um projeto”. Tais ações comprovam a premissa que vem sendo defendida ao longo do presente texto de que os hábitos digitais podem modificar

comportamentos humanos. Afinal, a facilidade e a rapidez da interação cibernética deve ser encarada como uma nova cultura social e, a qual é também conhecimento.

Diante desse contexto de multiletramento surgem novas propostas de atuação do professor. Com elas, novas práticas surgem de maneira a favorecer a interface com novas ferramentas as quais, favorecerão também, a propagação desse conhecimento. Afinal, como diz Moran (2013), as tecnologias digitais facilitam a pesquisa, a comunicação e a divulgação em rede. Com elas, a escola passa a receber um *feedback* do que é produzido dentro da sua estrutura física e saber como tais produções são recepcionadas pelo interlocutor, ou seja, surge uma nova metodologia para letrar o aluno.

Ciente dessa nova realidade acredita-se que cabe ao professor buscar alternativas que viabilizem a sua prática pedagógica. São muitas as possibilidades ofertadas pelo mundo virtual, nele, podem-se trabalhar múltiplas linguagens: sons, imagens, textos escritos, orais, com ou sem movimento, disponibilizados de forma instantânea de qualquer lugar do mundo podem se acessados. No entanto, não basta apenas conhecê-los, é preciso explorá-los de maneira a converter informação em conhecimento tendo como base os hipertextos e as hipermídias.

Por outro lado, é preciso enxergar, ainda, os entraves de tais artefatos, uma vez que, devido ao poder de sedução que exercessem em relação ao público que adentra no ambiente da Web 2.0, ao invés de produzir conhecimentos, o ambiente virtual pode desvirtuar hábitos e tornar-se vício. Dentre os efeitos nocivos, pode-se enumerar a perda da privacidade, da concentração e da interação pelas pessoas que passam a utilizar a internet quase que diariamente. Ressalta-se ainda que estes efeitos são os mais vistos pelos profissionais de educação.

Constata-se então, que não se pode evitar o que se torna cada vez mais inevitável. Isso porque, mesmo que o alargamento no uso de artefatos tecnológicos tenha a finalidade de melhorar todos os aspectos da vida humana. Não se pode desconsiderar que “ao mesmo tempo em que a tecnologia nos ajuda, o seu uso também pode nos prejudicar. Isso é particularmente preocupante com os adolescentes” (GABRIEL, 2014, p.162). Diante disso, erige a necessidade de mudar hábitos institucionalizados no que tange as práticas do ensinar e o aprender, o que nos faz retomar a perspectiva de ressignificação das práticas docentes.

A partir da leitura de textos da literatura nacional que atestam a viabilidade e a relevância do uso das novas tecnologias de informação e comunicação em sala de aula é que

se construiu a motivação que resultou no desenvolvimento da presente pesquisa. A necessidade de se inserir como agente de transformação da realidade educacional que se manifesta no país gerou a busca por uma ferramenta que resultasse, ao mesmo tempo, em uma proposta que congregasse no uso das ferramentas multimídias de maneira que o aluno além de protagonista de sua própria realidade, também se socializa em sua capacidade de produzir conhecimento.

Como norteadores no âmbito da teoria e, tomando como base o escopo da presente pesquisa, recorreremos à publicação de teóricos como Moran (2013), precursor e principal expoente no que tange aos estudos que versam sobre o uso das novas tecnologias e da necessidade de mediação pedagógica; Gabriel (2013) que apresenta perspectivas de como se apropriar das novas tecnologias em meio a um cenário em que se configura uma revolução digital no âmbito da educação; Rojo (2012, 2013) a qual apresenta e analisa diversas possibilidades de se inserir as novas tecnologias e as diferentes linguagens praticadas nestas no contexto escolar; Serafim e Sousa (2011) que se reportam à abordagem do uso da interface escolhida para desenvolvimento do projeto, ou seja, a utilização da ferramenta vídeo através de uma experiência que reforça a ideia de ressignificação da prática pedagógica. E Tajra (2014), a qual aponta para relevância do uso da informática na educação contemporânea.

As literaturas consultadas e que serviram de aporte teórico sinalizam à necessidade de se acompanhar a tendência de uma tecnologia que vem servir a nossa necessidade de fazer com que o aluno tenha interesse em aprender. E que este aprendizado seja pautado numa metodologia, que corrobora com a aquisição, divulgação e ampliação do conhecimento. Tal perspectiva pode ser considerada nos diversos níveis educativos, desde a Educação Infantil até à Academia.

De fato, é perceptível a adoção de artefatos como *tablets*, computadores, *smartphones* entre outros artefatos voltados à realização de atividades direcionadas ao desenvolvimento motor, ao exercício de concentração e a interatividade por meio de objetos de aprendizagem, no início da vida escolar. Na Academia não é diferente, os currículos já contemplam a realização de atividades em ambientes virtuais de aprendizagem. Exemplos como estes que ratificam a necessidade de contemplar a inserção tecnológica no currículo da Educação Básica.

Assim posto, acredita-se que o estudo realizado com a produção de vídeos por meio de artefatos tecnológicos torna-se relevante tendo em vista a possibilidade que se tem de vir a servir aos propósitos, que foram traçados para consecução dessa pesquisa. Igualmente,

relevante é a sensibilização para a mudança. De maneira que, ao final, seja possível atestar, que existem novas formas de aquisição e produção de conhecimento, as quais não podem mais ser desconsideradas.

Este estudo tem o objetivo de ampliar o rendimento dos alunos no que se refere às habilidades de leitura e escrita por meio da proposta dos multiletramentos com ênfase na produção de vídeos com uso da técnica do *stop motion* envolvendo alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. De maneira específica buscou-se favorecer o letramento digital com ênfase no uso do computador e demais tecnologias de comunicação e interação enquanto ferramentas pedagógicas na prática de ensino de Língua Portuguesa sem que fossem desprezados os conteúdos contemplados no currículo da grade regular. Outra especificidade foi avaliar os resultados no que, tange ao desempenho das produções mediante a prática interventiva.

Metodologicamente, o estudo se assenta na abordagem de caráter exploratório e descritivo, uma vez que foram utilizados para avaliação, variáveis qualitativas e quantitativas. Realizada ao longo do segundo e terceiro bimestres letivos de 2014, nas aulas de Língua Portuguesa. Atesta-se ainda que a mesma congregou aspectos quantitativos, por conciliar a observação e intervenção direta do pesquisador, enquanto professora titular, que, deseja também, avaliar e intervir na sua própria prática docente.

Para realização desta proposta de intervenção, escolheu-se a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Major Veneziano Vital do Rêgo. Inaugurada no ano de 2003, a escola funciona hoje em três turnos com 1.554 alunos regularmente matriculados neste ano de 2014. No que se refere aos recursos audiovisuais, a escola possui *Datashow*, aparelhos de som, Dvd e caixa amplificadora. No laboratório de informática, 19 máquinas, sendo, um computador tutor, destinado ao uso exclusivo do professor. Há acesso à internet, porém a qualidade da conexão é baixa para atender a demanda.

Quanto à coleta de dados necessários à implementação das intervenções nos procedimentos metodológicos utilizados para inserção das tecnologias digitais nas aulas, optou-se pela adoção de métodos qualitativos. Assim sendo, foram utilizados questionários para averiguar o nível de letramento digital dos sujeitos da pesquisa e, após a coleta dos dados, procedemos à realização de atividades interventivas. Para tanto, tomamos como base a seguinte sequência:

1. Intervenção inicial, a qual consiste na aplicação de questionários junto aos alunos com vistas a mapear o grau de letramento digital que os alunos apresentam;
2. Apresentação aos alunos da proposta de trabalho e apresentação da técnica do *stop motion*;
3. Realização dos módulos elaborados para execução da sequência didática construída;
4. Avaliação do nível de satisfação e motivação advindo com a realização das atividades na sala de aula virtual;
5. Ponderação acerca das implicações, limitações e potencialidades da pesquisa em meio à mudança na prática pedagógica por meio da análise das produções elaboradas e compartilhadas pelos alunos aliada ao relato do pesquisador.

A sequência elaborada contemplou os conteúdos inseridos no plano de curso da disciplina escolhida, inclusive no material didático utilizado em sala. A escolha do gênero justifica-se, posto que, em sua vida prática os alunos vivem narrando seja: fatos, acontecimentos e, até mesmo, suas experiências de vida. Em relação as temáticas, estas visaram contemplar temas transversais e mais recorrentes na comunidade escolar: gravidez na adolescência, *Bullying*, violência urbana, uso de drogas e namoro.

A justificativa para a sua realização pauta-se a necessidade de se favorecer e ampliar as práticas de leitura e escrita de texto por meio da produção de vídeos com base na técnica de *Stop Motion*. Para tanto, pode-se dizer que o propósito central desse estudo partiu da vontade de se inserir as novas tecnologias da informação e comunicação em sala de aula para ministrar os conteúdos ao longo das aulas de Língua Portuguesa. Como suporte a esta meta central foi preciso ampliar a frequência na produção com vistas a verificar se a utilização das novas ferramentas favoreceu a melhoria da aprendizagem e favoreceu para o envolvimento dos alunos em atividades para a elaboração e compartilhamento de gêneros orais e escritos. Ainda buscou-se dinamizar o estudo e a prática dos gêneros textuais que tomam por base a tipologia narrativa. E por fim, investira na prática de atividades que envolvem esta tipologia, mas cuja produção final contempla outros gêneros e outros suportes, o que inclui a socialização por meio da publicação dos vídeos produzidos pelos alunos no ambiente virtual.

Neste trabalho, tratou-se, em primeiro plano os aspectos que marcaram a evolução da informática educacional e seus impactos para a prática escolar. Na segunda seção contemplou-se as teorias que versam sobre o letramento e o advento do letramento digital, com ênfase na necessidade de se favorecer novas leituras mediante a multimodalidade textual que emerge na contemporaneidade. Na análise ocorreu a apresentação da parte prática da pesquisa, a qual envolveu aspectos que vinculam os multiletramentos às atividades de produção de textos a partir da elaboração da animação por meio da técnica do *stop motion*, onde também buscou-se avaliar os resultados do rendimento e da satisfação dos alunos por meio da prática interventiva. E com base nos resultados obtidos instituir às considerações finais.

2 POR UMA INFORMÁTICA EDUCACIONAL: NOVOS RUMOS DA EDUCAÇÃO

A sociedade está caminhando para ser uma sociedade que aprende de novas maneiras, por novos caminhos, com novos participantes (atores), de forma contínua.

José Manoel Moran

Nessa seção, iremos compreender um pouco acerca do desenvolvimento da sociedade em face da inserção das novas tecnologias no contexto social, com ênfase em sua influência nos rumos tomados pela educação brasileira, sobretudo, a partir da década de 1990. Até chegarmos às primeiras impressões quanto ao seu uso enquanto ferramenta pedagógica.

2.1 COMPREENDENDO A INSERÇÃO DAS TDIC NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Estudos apontam que a informática já faz parte do contexto escolar desde a década de 1960. Mas foi na década de 1980, com o início da popularização dos computadores, que esta ganhou destaque (ALMEIDA & FONSECA JÚNIOR, 2000). Porém, é só nos anos de 1980 que se ouviu falar no uso das novas tecnologias em sala de aula. Para Nunes e Oliveira (2012) é a partir da década de 1990 que se pode assistir à implantação de variados dispositivos legais configuradores de uma reforma educacional no país, a qual também contemplou políticas direcionadas à formação docente.

No entanto, apesar de a palavra tecnologia aludir de forma direta, ao uso do computador, naquela época, as inovações estavam no uso de recursos didáticos que dinamizariam o tradicionalismo exercitado pela dupla quadro e giz. Surgia como novidade o uso da TV, do videocassete e do aparelho de som como instrumentos adequados a revolucionar o contexto da sala de aula. Naquele tempo, assim como hoje, a possibilidade de mudanças nas metodologias tradicionais era recebida com receio pela maioria dos professores da época. No entanto,

O início do uso da Tecnologia Educacional teve um enfoque bastante tecnicista, prevalecendo sempre como mais importante a utilização em específico do instrumento sem a real avaliação do seu impacto no meio cognitivo e social. Inicialmente a Tecnologia Educacional era caracterizada pela possibilidade de

utilizar instrumentos sempre visando à racionalização dos recursos humanos e, de forma mais ampla, à prática educativa (FEITOSA, 2008, p. 41)

Retomando a tese apresentada por Feitosa, verifica-se que, muito embora se considere que o uso tecnicista do computador, enquanto ferramenta pedagógica tenha sido eliminada do currículo escolar. No entanto, é possível perceber que, enquanto ferramenta educativa, ainda está em fase de desenvolvimento inicial. De fato, observa-se que muitas são as restrições a seu uso pela maioria dos professores, seja por medo ou simplesmente pela não familiaridade com este, nem no que se refere ao uso fora da escola. Como consequência, o uso das TDIC's (Tecnologias de Informação e Comunicação) em sala de aula, ainda se coloca em fase de experimentação.

Na perspectiva de Almeida (2000, p. 15), “a mudança da função do computador como meio educacional acontece juntamente com um questionamento da função da escola e do papel do professor”. Como se percebe, não é apenas a inserção de novas ferramentas que favorecem mudanças; é preciso pensar no desenvolvimento de condições de aprendizagem. No entanto, a grande questão envolta na relação entre a informática educacional e a práxis educativa dos professores das demais áreas do conhecimento reside no fato de que há uma necessidade de uso dos recursos tecnológicos e, também, uma ampla exclusão digital. Tal pensamento pode ser ratificado pelas palavras de Pereira *apud* Coscarelli e Ribeiro (2011, p. 12): “o grande desafio das escolas, dos educadores e da sociedade civil é a exclusão digital ou analfabetismo digital”, por isso à necessidade de ampliar o uso de novas ferramentas no ambiente escolar.

De fato, as pessoas, sobretudo os jovens, por meio do uso de *smartphones*, celulares, computadores e *tablets*, têm se inserido no ambiente virtual, no entanto, a prática efetiva de uso destes artefatos, na maioria das vezes, encontra-se desvinculada do contexto educacional. Porém, essa preocupação acerca do estabelecimento do elo entre o mundo digital e o contexto escolar já perdura há um bom tempo e constata-se que, ao final da década de 1990, já se discutia os rumos dessa relação:

A internet facilita a atual tarefa do professor – a de guia da aprendizagem, em vez de transmissão do conhecimento -, e permite que ao aluno um contato mais direto com o mundo, o que atende mais a uma necessidade atual: o da experiência direta como modalidade de aprendizagem mais propícia ao desenvolvimento da capacidade criativa de problemas (SOBRAL, 1999, p.15)

A perspectiva apresentada pela autora nos parece familiar, ou seja, atesta que a mesma está descrevendo uma questão atual. O que nos leva a perceber que é preciso, mesmo dentro de um contexto mais genérico, como o uso destes aparelhos no contexto pessoal e profissional é preciso usá-los de maneira correta; afinal, e-mail, *twitter*, torpedo e demais formas de interação virtual e comunicativa se constituem como gêneros textuais. Neste sentido, percebe-se que “a utilização da internet como ferramenta de busca e consulta para trabalhos escolares e até mesmo para projetos de aprendizagem é algo cada vez mais comum a vida dos estudantes” (SEABRA, 2010, p.04).

Tomando-se como base a perspectiva de Valente (1997), na medida em que o computador passa a ser utilizado para passar a informação ao aluno, muda de função e passa a funcionar como uma “máquina de ensinar”, e é desta maneira que a abordagem pedagógica se torna uma instrução auxiliada pelo computador, o que garante a interatividade.

O ganho do computador em relação aos demais recurso tecnológico, no âmbito educacional, está relacionado à sua característica de interatividade, à sua grande possibilidade de ser um instrumento que pode ser utilizado para facilitar a aprendizagem individualizada; visto que ele só executa o que ordenamos; portanto, limita-se aos nossos potenciais e anseios. (TAJRA, 2008, p. 45).

Mas, embora haja essa potencialidade no uso das TICs, ainda assim, muitos são os professores que temem o uso desta ferramenta e apresentam um comportamento “tecnofóbico”, isto porque acreditam que o computador poderia substituí-los, ou melhor, a máquina ocuparia o lugar do professor em sala. No entanto, nem todos pensam assim, estes acreditam que o computador veio auxiliá-los na construção de saberes, por meio de novas metodologias.

Porém é preciso considerar que internet traz à educação a possibilidade de uma comunicação dinâmica e interativa, a qual favorece por demais a aprendizagem, sobretudo, no que se refere à aquisição e como ampliação de um conhecimento autônomo. Todavia, o que não se pode deixar é que ela seja usada como “pretexto” para tornar as aulas “diferenciadas” e acaba convertendo-se em uma prática desprovida de sentido.

Como afirma Lucena & Fuks (2000 *apud* ALVES *et al*, 2004, p.24), “o uso apropriado da internet em educação só se efetua mediante a observância de alguns aspectos, a exemplo dos pedagógicos, tecnológicos, organizacionais e instrucionais”. Ou seja, não basta oferecer o acesso e favorecer o contato dos alunos com a internet, é preciso que se faça dela um instrumento capaz de promover a Educação.

2.2 DAS TIC À TDICs: UM BREVE HISTÓRICO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

Etimologicamente falando, a palavra tecnologia deve ser percebida como toda e qualquer ação capaz de facilitar a operacionalização de algo que já existe. Desde sempre, o homem tem investido em novas tecnologias para facilitar processos e melhorar resultados em suas atividades laborais. Isto, porque, “o homem é, por natureza, uma criatura que investiga: não simplesmente aceita e convive com o que está diante de si; busca novas coisas, novas oportunidades e maneiras de melhorar a vida” (VEEN E VRAKING, 2009, p.73).

É inegável a relevância que à inserção de equipamentos tecnológicos favoreceu diversos setores da sociedade: favoreceu a Medicina, sobretudo, no que se refere à prevenção e ao tratamento de doenças, impulsionou à melhoria das comunicações, No entanto, o que dizer quanto ao aspecto educacional? Para responder a esta questão é preciso avaliar o papel da própria instituição escolar.

É certo que a escola é uma instituição que há cinco mil anos se baseia no falar/ditar do mestre, na escrita manuscrita do aluno e, há quatro séculos, em um uso moderado da impressão. Uma verdadeira integração da informática (como do audiovisual) supõe o abandono de um hábito antropológico mais que milenar o que não pode ser feito em alguns anos (LÈVY, 1993, p. 08).

Diante das palavras de Lèvy (1993), fica clara a perspectiva que a inserção das novas tecnologias no contexto escolar não é um processo fácil, por isso demanda tempo e implica na reestruturação das metodologias e programas oriundos do ensino na vertente tradicionalista. Para compreender melhor o desenrolar este processo, é preciso visualizar a cronologia das políticas educacionais voltadas ao uso da informática na educação.

Datas	Ações
1979	A SEI (Secretaria Especial de Informática) efetuou uma proposta para os setores: educação, agrícola, saúde e industrial, visando á viabilização de recursos computacionais em suas atividades.
1980	A SEI criou uma Comissão Especial de Educação para colher subsídios, visando gerar normas e diretrizes para a área de informática na educação.
1981	I Seminário Nacional de Informática na Educação (SEI, MEC, CNPQ) – Brasília Recomendações: que as atividades da informática sejam balizadas dos valores culturais, sociopolíticos e pedagógicos da realidade brasileira; que os aspectos técnico-econômicos sejam equacionados não em função das pressões de mercado, mas dos benefícios socioeducacionais; não considerar o uso dos recursos computacionais como nova panaceia para enfrentar os problemas de educação e a criação de projetos piloto de caráter experimental com implementação limitada, objetivando a realização de pesquisa sobre a utilização da informática no processo educacional.

1983	Criação da CE/IE – Comissão Especial de Informática em Educação ligada à SEI, CSM e à Presidência da República.
1983	Criação do Projeto Educom (Educomunicação pelas Ondas do Rádio) – Educação com Computadores, primeira ação oficial e concreta para uso de computadores nas escolas públicas.
1984	Oficialização dos centros de estudos do Projeto Educom.
1986 e 1987	Criação do Comitê Assessor de Informática para educação de 1º e 2º graus (CAE/SEPS), que tinha por objetivo definir os rumos da política nacionais de informática educacional.
1987	Elaboração do Programa de Ação Imediata em Informática na Educação, que teve como principais ações a criação dos projetos: o Projeto Formar e o Projeto CIED.
1995 aos dias atuais	Criação do Proinfo voltado à formação de núcleos de Tecnologias Educacionais (NTEs) em todos os estados do país, com vista a capacitação de professores para o uso das TIC.

Quadro 1 - Ações da política da Informática na Educação no Brasil - Fonte: Tajra (2008, p.29)

Um dos aspectos que chamam a atenção em relação ao cronograma apresentado por Tajra (2008) é a alusão ao Proinfo (Programa Nacional de Informática na Educação), pelo fato de favorecer a capacitação dos professores para o uso dos equipamentos que o Ministério da Educação enviou às escolas a exemplo dos laboratórios de informática. Numa iniciativa da SEED (Secretaria de Educação Distância), o programa voltou-se para a inserção da tecnologia em escolas de todo o país os segmentos do ensino fundamental e médio, partindo do princípio que é preciso capacitar o professores para que este possa usar o computador, enquanto ferramenta tecnológica e, com isso, melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e favorecer a aquisição/ampliação do conhecimento científico e tecnológico de ambos: educadores e educandos.

As TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) estas foram paulatinamente exploradas, a partir da década de 1980, como suporte às estratégias de ensino habitualmente usadas. Assim sendo, as escolas passaram a incorporar ao programa das disciplinas recursos em áudio e vídeo, fitas cassetes e filmes no formato VHS (*Video Home System*, ou seja, "Sistema Doméstico de Vídeo"), no caso da formação de professores convém ressaltar o Edcon e o Proinfo. Era a sensação, uma novidade que durou pouco tempo, uma vez que a má utilização destes recursos acabou tornando-os obsoletos.

A incorporação de qualquer meio de comunicação ao ensino deve, ao menos teoricamente, gerar ou contribuir para que se gere uma aprendizagem nos receptores; mas isto não significa que sua incorporação tenha seguido critérios didáticos ou que tenha logrado uma repercussão didática na instituição que a inseriu (SÁNCHEZ *apud* BRASIL, 1999, p.65)

As palavras de Sánches (1999) revelam que, no caso do fracasso vivenciado quando da inserção de novas mídias as aulas, na década de 1980, pode-se afirmar que se não houve contribuição significativa na aprendizagem isto e deu por causa do tipo de abordagem realizada pelos professores. Acostumados a aulas expositivas-dialogadas, os alunos em meio à

implementação desses recursos, passaram a visualizar, por meio de filmes e documentários, aspectos relacionados aos conteúdos ministrados em sala. No entanto, muitos foram os professores que por insegurança ou medo, nunca se valeram de tais materiais.

Ainda hoje, nas escolas públicas, é possível encontrar destes materiais, só que outras mídias - as fitas VHS foram substituídas pelos DVDs e as fitas cassetes por Cds - que nunca sequer foram manuseados pelos professores e acabam trancafiados em armários ou enfeitando as prateleiras de estantes nas bibliotecas das escolas ou na sala da direção. É preciso reconhecer que a necessidade de se favorecer ao aluno o contato com as tecnologias no contexto escolar não se resume apenas ao atendimento de uma necessidade inerente ao contexto escolar ou social. Portanto,

É interessante ressaltar que a maior parte dos empregos que surgirão no próximo século ainda não existe e com certeza eles, de alguma forma, utilizarão as novas tecnologias da informação e comunicação, cabe à escola prestar a sua grande contribuição na formação de indivíduos proativos para atuarem nas economias do futuro (TAJRA, 2008, p.19)

Diante disso e, atestando-se a necessidade de se promover uma educação cidadã, é que se faz necessário integrar o aluno ao mundo digital. E isto significa apresentar a ele um computador que não funciona apenas como instrumento voltado ao ensino e de aprendizado, ele precisa ser percebido como uma ferramenta usada na realização de trabalhos, pesquisas, acondicionamento de dados e de interação (comunicação) com o outro.

Assim posto, seria ele impulsionador da ação pedagógica que ultrapassa os limites físicos da escola o que faz surgir, dentre os usuários destas no contexto educacional o grupo dos “integrados” que acreditam que a incorporação de tecnologias seria sinônimo de inovação e, um outro, denominado de “apocalípticos” que não enxergam a neutralidade quanto a esta incorporação.

Os “integrados” acreditam que só por incorporar a tecnologia é, por si só uma inovação. [...] Os “apocalípticos” já não vêem a tecnologia de forma tão neutra, pois acreditam que em função do próprio desenvolvimento de suas interfaces, cada vez mais amigáveis, será necessário menos conhecimento para manuseá-las [...] (FEITOSA, 2008, p.41-42).

Mesmo assim, a utilização didática do computador no contexto escolar ainda suscita divergências. Ou seja, há aqueles que se restringem ao uso, na maioria das vezes, apenas como pretexto de inovação nas aulas e, portanto, sem nenhuma contextualização didática, e outros que consideram que o uso da tecnologia soará como uma “tábua de salvação”,

mediante as dificuldades de manter os alunos focados na aprendizagem. Para tanto, se torna preciso reavivar algo bastante importante para que este uso tenha algum resultado: a qualificação. Se o professor não detiver o conhecimento sobre como e quando utilizar a tecnologia em suas aulas de nada adiantará. Coscarelli (2011) assinala que “os professores precisam encarar essa nova realidade, aprendendo a lidar com os recursos básicos e planejando formas de usá-los em suas salas de aula” (COSCARELLI, 2011, p.31).

Quanto à escola cabe a ela, a ação de proporcionar aos alunos uma formação educacional que lhe prepare para o exercício da cidadania, ou seja, que lhe prepare para o exercício de atividades além da seara escolar, o que está posto nos documentos oficiais que regem a Educação no país, PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e LDB (Lei de Diretrizes e Bases na Educação). Em relação à LDB, está disposto que é finalidade da educação, “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art 2º). Ainda no mesmo texto, verifica-se que no caso do ensino fundamental o foco está na “formação básica do cidadão” (art. 32, *caput*) (BRASIL, 1996).

Em meio às mudanças no contexto educacional e, mediante a inserção de novas ferramentas didáticas, a escola deve capacitar seus alunos a se adaptarem às novas necessidades do meio social em que vive. Isso se considerando a educação como uma das prioridades de uma nação evoluída e, segundo a perspectiva de Pereira *apud* Coscarelli e Ribeiro (2011, p.13), “formar cidadãos preparados para o mundo contemporâneo é um grande desafio para quem dimensiona e promove a educação”. (LÈVY, 1993, p. 08). Afinal, “o avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), as quais, com vertiginosa velocidade, proporcionam meios de acesso a qualquer domínio do conhecimento, tem potencializado as práticas de leitura e de escrita” (SILVA, 2008, p.67).

Conforme se observa nas palavras do autor, a inserção dos vídeos nas aulas proporciona ao aluno uma nova visão daquilo que ele só conhecia por meio dos livros e dos discursos do professor ao longo das aulas. É o que está disposto nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, as quais também se adéquam perfeitamente à realidade quanto ao uso destes recursos no ensino fundamental, ou seja:

A TV e o cinema na escola têm essa dupla disposição: entrar e se chocar com as formas tradicionais do ensino, incorporando as imagens ao ensino predominantemente auditivo; mas entrar na escola para sair de outro modo: sair da escola para se chocar com as formas convencionais da assistência. (OCEN, BRASIL, 2006, p.129).

De fato, o uso de novas ferramentas é importante, pois, conforme foi apresentado, por meio dos filmes, os alunos podem (re)conhecer outras formas de interação com o conteúdo e a partir deles produzir seus próprios discursos. O que não pode haver é deixar que, quaisquer outros recursos, ao ser incorporado ao ambiente da sala de aula, transformem-se em mero suporte. É preciso avaliar as mudanças propiciadas pela inserção das tecnologias, sobretudo no âmbito da comunicação interpessoal.

De qualquer maneira, o aumento no potencial da comunicação criou espaço para o indivíduo afirmar um nicho próprio. Com a criação da tecnologia, mudamos o equilíbrio entre o individual e o coletivo para o individual e, portanto, criamos mais potencial para mudança e para inovação. Como chamamos a era da padronização e massa de “era industrial” chamaremos essa era de “era criativa” (VEEN E VRAKING, 2009, p.85)

Doravante a essa criatividade e, tendo em vista a reforma das interações educativas, deve-se repensar a forma como se pode promover a utilização das ferramentas de comunicação no contexto tecnológico, enquanto ferramentas de promoção, ampliação e resgate da interação professor-aluno. Afinal, “toda tecnologia introduzida no ambiente nos afeta e modifica, e pode também ampliar as nossas capacidades cognitivas, no caso de tecnologias intelectuais” (GABRIEL, 2013, p.11).

Logicamente o uso de uma nova tecnologia que vise à facilitação dos processos já praticados pressupõe adequação e mudança. O que se tem percebido é que os professores não foram preparados para mudanças; afinal, suas experiências tanto quanto alunos e, depois, já como docentes, eram de base tradicional. É preciso entender, também, que no contexto do processo ensino-aprendizagem, residem fatores subjetivos.

Em outras palavras, implica considerar que “a motivação para a aprendizagem é pessoal: como você aprende, quando aprende, onde aprende, por que aprende e até se aprende ou não” (VEEN E VRAKING, 2009, p.73). Assim sendo, seria necessária a apresentação, a preparação e a conscientização, para então haver a mudança metodológica e, no final, a inserção correta de novas ferramentas didáticas. Retoma-se a discussão em torno da função da escola mediante as novas e rápidas mudanças nas formas de se produzir e distribuir informação, melhor dizendo, conhecimento. E já que a informação gera conhecimento, nos pautamos nas palavras de Custódio *apud* Rojo (1999), a qual revela que,

Formar cidadãos autônomos em uma sociedade cada vez mais tecnologicamente complexa, sem escamotear a cultura local e global com as quais os sujeitos e relacionam, é, sem dúvida, papel da escola. E para cumprir esse objetivo que o ensino deve mobilizar múltiplos letramentos, ou seja, abordar diferentes mídias, diferentes semioses, em contextos culturais diversos. (CUSTÓDIO *apud* ROJO 2012, p.1999).

As palavras de Custódio ratificam a necessidade de mudança e de adaptação, duas ações correntemente sugeridas ao longo deste tópico. Por sua vez Moran (2009) assinala que a tendência da escola brasileira é mais voltada ao tradicionalismo que à inovação, por isso tanta resistência a mudanças e, por isso, também o uso inadequado que culmina com o abandono de novas formas de se produzir saberes em sala de aula. Ainda segundo Moran (2013, p. 39), “as tecnologias favorecem mudanças, mas os eixos são como diretrizes fundamentais para construir solidamente os alicerces da mudança”. Neste sentido, uma educação inovadora tem que se pautar em várias dimensões e estas, por sua vez, devem ser inseridas nos projetos políticos pedagógicos (PPPs) das instituições.

É preciso considerar a educação como uma forma de interação humana e, seguindo os parâmetros de mudança se faz necessário que professores promovam menos abordagens tradicionais e promovam uma educação onde se perceba diferentes formas de avaliar, orientar e ensinar a seus alunos. Em síntese, o incentivo às mudanças ocorre, pois “as novas tecnologias surgem com a necessidade de especializações dos saberes, um novo modelo surge na educação, com ela pode-se desenvolver um conjunto de atividades com interesses didático-pedagógica”. (LEOPOLDO, 2002, p.13). Afora isso, pode-se inferir que a inserção de um meio de comunicação ao ensino – seja ele qual for – só é válida quando incidir para geração de aprendizagem aos receptores, para isso não se faz necessário nenhum suporte teórico, basta apenas planejamento e conhecimento da ferramenta a ser utilizada pelo professor.

Nos últimos anos, com a popularização dos computadores e do acesso a Internet, cresceu o interesse, como também, as discussões entre os seus usos no contexto escolar em prol da dinamização do ensino. Nesse sentido, este será o tema a ser discutido com mais abrangência em termos de advento da TIC enquanto ferramenta pedagógica. O que faremos a partir do tópico que se segue.

2.3 A EVOLUÇÃO DA TECNOLOGIA E SUAS IMPLICAÇÕES SOCIAIS

O termo tecnologia vai muito além de meros equipamentos. Ela permeia toda a nossa vida, inclusive questões não tangíveis (TAJRA, 2008:43). Mediante esse conceito, a referida autora a classifica em três grandes grupos: Tecnologias Físicas, relacionadas à área de Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia); Tecnologias Organizadoras, que se referem à forma como as pessoas interagem com o mundo, as quais incluem os métodos de

ensino em suas várias modalidades; e, por fim, as Tecnologias Simbólicas, as quais se vinculam às formas de comunicação interpessoal, ou seja, aos símbolos de comunicação.

Neste tópico, iremos nos deter às tecnologias digitais, considerando por relevância no presente trabalho em suas vertentes, organizadora e simbólica. No entanto, para saber como estas devem ser utilizadas, faz-se necessário entendê-las. Tal entendimento serve para compreender como as novidades da tecnologia digital exerceram influência na sociedade contemporânea.

A evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos. A ampliação e a banalização do uso de determinada tecnologia impõem-se à cultura existente e a transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social. A descoberta da roda, por exemplo, transformou radicalmente as formas de deslocamento, redefiniu a produção, a comercialização e a estocagem de produtos e deu origem a inúmeras outras descobertas (KENSKY, 2007, p. 21).

Assim posto, foi preciso fazer um mapeamento histórico das evoluções construídas ao longo desta Nova Era Digital. “As tecnologias são tão antigas quanto à espécie humana. Na verdade, foi a engenhosidade humana, em todos os tempos, que deu origem às mais diferenciadas tecnologias” (KENSKY, *Idem*, p.15). E são elas que distinguem os seres humanos das outras espécies.

São as tecnologias, assim como a Educação, ferramentas que lhes dá poder, os torna soberanos e que também modifica posturas sociais. E diante dessa influência perceptível e da convivência inevitável que a sociedade passou a ter com os artefatos tecnológicos, torna-se preciso avaliar como de fato ocorreu e como tende a caminhar essa nova relação no futuro, afinal uma das expressões mais profanadas tem sido a “inclusão digital”, é preciso incluir os entes da sociedade modificando as relações no âmbito da fala e da escrita, as pessoas passaram a dialogar e vivenciar em dois mundos, o real e o virtual.

As tecnologias intelectuais misturaram-se à inteligência dos homens por duas vias. A escrita, por exemplo, serviu de um lado para sistematizar, para gradear ou enquadrar a palavra efêmera. Por outro lado, ela inclinou os letrados a ler o mundo como se fosse uma página, incitou-os a decodificar signos nos fenômenos, das tábuas de profecias dos magos da Caldeia à decifração do código genético, como se a vida, muito antes dos Fenícios, tivesse inventado o alfabeto (LÉVY, 1993, p. 71).

Em sua fala Lèvy expõe de forma brilhante a forma como a velocidade com que as posturas se modificam e as formas de comunicação se dinamizam em face das tecnologias, nem parece que sua popularização ainda seja recente em termos de cronologia temporal. Mas logo quando os computadores começaram a adentrar o mercado comercial, por volta da

década de 1980, e é assim que surgem as primeiras perspectivas quanto ao seu uso enquanto instrumento voltado à aprendizagem. De fato, hoje se sabe que o computador, principalmente quando conectado à Internet, pode sim atuar como uma excelente ferramenta pedagógica, numa dupla perspectiva: a do ensinar e a de proporcionar a aprendizagem.

Mais vale salientar que, naquela época, não havia uma disciplina específica nas escolas, o que se via eram escolas de informática voltadas para uma aprendizagem estruturalista, focada na aprendizagem de temáticas computacionais, numa perspectiva tecnicista. Correia e Silva (2005) consideram que em face disso, muitos que buscaram uma aprendizagem de informática aprenderam a história do computador, aprenderam a operá-lo e tiveram noções de programação, no entanto, não tiveram a oportunidade de vislumbrar o computador enquanto ferramenta didática. No entanto, tal perspectiva não contribuiria para a formação cidadã, e com isto não havia uma utilização do computador enquanto ferramenta didática de ensino e aprendizagem que incidisse na agregação dos conhecimentos adquiridos com as teorias vistas em sala de aula e a sua utilização na vida prática.

A rede mundial só passou a existir propriamente em 1991. Mas, em um tempo extraordinariamente curto, as pessoas adotaram e dominaram a tecnologia e, enquanto o faziam, conheceram, adaptaram e expandiram sua linguagem tão diferente (CRYSTAL, 2005, p.77)

Por isso, considera-se que a inserção da tecnologia WWW (World Wide Web), sigla usada para se referir à rede de alcance mundial, viria a revolucionar o uso dos computadores como recurso pedagógico. A internet é uma das poucas ferramentas criadas pelos homens e a qual eles não entendem completamente (SCHIMIDT e COHEN, 2013). Mas o fato é que a rede deu vazão a novas formas de comunicação, como e-mail, blogs, *Twitter*, *Facebook* e páginas da *web* (SHEPHERD e SALIÉS, 2013, p.55), e esta conectividade possibilita uma maior interação entre as pessoas, dessa feita, torna-se possível produzir e compartilhar conhecimentos dentro e fora do contexto escolar. Acerca disso, Gabriel (2013) dispõe que,

As novas tecnologias não afetam apenas o modo como fazemos as coisas, mas afetam principalmente nossos modelos e paradigmas – as regras intrínsecas de como as coisas deveriam ser -, e é de se esperar que, nesta nova estrutura sociotecnológica, as expectativas e os relacionamentos educacionais sofram as mesmas modificações significativas e perceptíveis que têm ocorrido em nossa vida cotidiana (GABRIEL, 2013, p.07)

Dessa maneira é que se considera improvável a não ocorrência no âmbito escolar de uma abordagem interconectada. Com isso, acrescenta-se que não basta que se fale em

inclusão digital, pois apenas o falar não basta. Aliás, falar nela é a mesma coisa de dizer que todos devem ter acesso às novas tecnologias.

Observa-se na vida prática que desempenho de operações, como a de se locomover por meio de transporte público, fazer operações em caixas eletrônicas e solicitar serviços perante alguns setores públicos só é possível mediante o uso de artefatos digitais. O que comprova que a realidade está inclusa em vários setores, pesquisas revelam que o uso de *smartphones* está cada vez mais comum. O alto índice de propagação das novas TICs fez crescer os números alusivos à quantidade de acesso e a compra de aparelhos que favorecem a conectividade, sobretudo, com o advento deste século.

Na primeira década do século XXI, o número de pessoas conectadas à internet em todo o mundo aumentou de 350 milhões para mais de dois bilhões. No mesmo período, a quantidade de usuários de telefones celulares subiu de 750 milhões para bem mais do que cinco bilhões (e atualmente já ultrapassou a marca dos seis bilhões). Tais tecnologias se espalham pelos pontos mais distantes do planeta e, em algumas partes do mundo, em ritmo cada vez mais acelerado (SCHIMIDT e COHEN, 2013, p. 11)

E diante do uso desenfreado dessas tecnologias, se faz necessário desenvolver estratégias de como utilizá-las no contexto educacional. Afinal de contas, a conectividade está cada vez mais presente, acessível e prática à sociedade. Mas se percebe, também, que não basta ter o acesso, é preciso saber usar estes recursos em prol da aquisição cidadã. “As tecnologias invadem as nossas vidas, ampliam a nossa memória, garantem novas possibilidades de bem-estar e fragilizam as capacidades naturais do ser humano” (KENSKY, 2007, p.15).

Como se percebe, o uso da internet exigiu dos usuários uma nova forma de interagir, posto que, diante da dinamicidade, a linguagem usada no ambiente virtual é bem diferenciada: o internetês. E seu uso gerou polêmica, pois se passou a questionar se o mesmo traria implicações na aprendizagem dos alunos, pois considerava-se que levariam para outras situações traços dessa nova forma de se interagir pela escrita. Tal interação virtual requer agilidade, tanto na explanação do internauta, quanto na expectativa de respostas por parte de seus interlocutores. Rapidamente – em fração de segundos – pode-se fornecer ou obter informações e compartilhar arquivos. Na perspectiva de Xavier *et all* (2011),

Na geração Net predomina o desejo de compartilhar conteúdos com mais rapidez e assim obter respostas com mais velocidade do seu interlocutor com o qual mantém relações de identidade. Para esses sujeitos a língua está a serviço da comunicação descontraída, porém objetiva (XAVIER *et al* , 2011, p.55).

As palavras do autor corroboram com a necessidade de se inserir no ambiente virtual; afinal, aprender a interagir virtualmente cada vez mais deixou de ser uma forma de ser aceito socialmente, mas uma exigência da própria sociedade. No entanto, isto não significa que o fato do aluno ser um nativo digital significa que ele fará uso criativo e competente das mídias. Assim, verifica-se a necessidade de atuação do professor enquanto mediador e auxiliar na aquisição de conhecimentos, responsável por vencer os desafios de atribuir um fundamento educativo ao valer-se das ferramentas tecnológicas enquanto recurso didático.

Afinal, “a escola precisa estar inserida no contexto tecnológico e cotidiano de todos nós, apresentarmos às crianças situações mais reais, tornar as atividades mais significativas e menos abstratas” (TAJRA, 2008, p. 43). E é mediante essa necessidade de uso das tecnologias que, cabe ao professor modificar metodologias e buscar perspectivas que venham de fato a favorecer a aprendizagem de seus alunos.

2.3.1 A evolução da internet

É inegável que a internet revolucionou toda a sociedade, no entanto, a cada nova descoberta e com a velocidade de conexão cada vez mais eficiente, a web passou pela fase de 1.0 e hoje se encontra no nível 3.0. Independentemente da fase, o importante é considerar que “as mídias e as tecnologias são escolhas, e de caso bem pensado, das esferas de circulação de discursos” (ROJO, 2013, p.29), e como tal acompanham a evolução da sociedade, conforme as características de cada geração, o que inclui o aprender a ser e a fazer, o que inclui como já foi dito a linguagem.

Com a *web* 1.0, a internet se referia a processamento e armazenamento de informações. Enquanto que, “a web 2.0 volta para o impacto da internet sobre as relações entre pessoas e organizações” (ROJO, 2013, p.43). Em síntese, inicialmente, a internet era uma novidade se encantava pela capacidade de produzir, repassar e armazenar dados num ambiente virtual, a exemplo do que acontece com os e-mails. Posteriormente, vieram novas possibilidades mais voltadas para o estabelecimento de novas formas de interação social, e foi justamente o uso massificado das redes sociais que ampliou o destaque da web 2.0.

Gabriel (2013) assinala que, enquanto que a *web* 1.0 é a estática, em que as pessoas apenas navegam e consomem informações, a web 2.0 apresenta-se como a web da participação, em que as pessoas usam a web como base para todo o tipo de interação: blogs,

vídeos, fotos e redes sociais. E, diante da necessidade de compartilhamentos mais amplos, ou seja, de algo a mais que documentos que surgiu a web 3.0, “baseada na crescente participação de sensores do tipo RFID e *móviles tags*” (Gabriel, 2013, p.22). Para Lévy *apud* Xavier *et al* (2011),

A Internet tem aumentado consideravelmente nossos processos cognitivos individuais e coletivos, através do acesso a uma riqueza de dados multimídia em tempo real, multiplicando dessa forma nossa percepção e nossa memória. Ela permite também que nos conectemos a uma escala desconhecida de gerações que nos procederam (LÉVY *apud* XAVIER *et al* 2011, p.19)

As palavras de Lévy apontam que, diante da evolução da web, verifica-se uma perspectiva de ampliarem-se as formas de favorecer a interação interpessoal, tendo algo em comum, ou melhor dizendo, tendo como ponto de convergência a adaptação da linguagem. Por exemplo, nesse desenvolvimento da web 3.0, têm-se as atenções focadas para uma simbologia cada vez mais presente no contexto social, seja nas embalagens dos produtos, nos encartes comerciais e até mesmo nos livros a exemplo do livro de Marta Gabriel (2013), o QRcode, o qual possibilita um acesso a um vídeo, tutorial, site, ou seja, a um contato com a rede para ampliar a informação sobre o tema ou produto que está sendo visualizado.

A evolução da web conduz à necessidade de transformação do contexto educativo para que se possa conduzir o aluno ao contato com novas linguagens. Sociologicamente falando, há dois tipos de usuários: aqueles que tiveram que se adaptar a esta nova realidade, os chamados migrantes digitais, e os que já nasceram nesta nova realidade e que, por isto, são denominados de nativos digitais. Entre eles, passam a se estabelecer novas relações sociais com a nova geração, sabe usar com mais proficiência a linguagem que permeiam os meios digitais, ou seja, “o *homo zappiens* aprendeu a usar muito mais sinais para buscar informação do que apenas os caracteres, e em um futuro multimídia será obrigatório lidar com essa informação icônica juntamente com os símbolos textuais” (VEEN E VRAKKING, 2009, p.54).

A respeito das relações entre os usuários da internet, Gabriel (2013) assinala que podem resultar na formação de laços fracos e laços fortes. Os primeiros se referem às relações estabelecidas por meio da conexão entre colegas e conhecidos e a segunda se estabelecerá entre amigos e familiares. Nesse cenário, a troca de informações e o compartilhamento de informações, na maioria das vezes, se dão entre aqueles que possuem laços fracos. Isto se explica pela possibilidade ilimitada de contato entre as pessoas no ambiente virtual. Retomando as palavras da autora, pode-se dizer que “esse ambiente hiperconectado facilita a

criação, a educação e a propagação de conteúdos por qualquer pessoa, e não mais apenas por profissionais da mídia, informação e educação” (GABRIEL, 2013, p. 43). Por isso, pode-se dizer que o uso didático da rede pode resultar em benefícios, tanto para alunos quanto para os professores.

A internet traz muitos benefícios para a educação, tanto para os professores como para os alunos. Com ela é possível facilitar as pesquisas, sejam elas grupais ou individuais, e o intercâmbio entre os professores e alunos, permitindo a troca de experiências entre eles. Podemos rapidamente tirar as dúvidas de nossos alunos, sugerir muitas fontes de pesquisas. Com todas estas vantagens será mais dinâmica a preparação das aulas (TAJRA, 2008, p.135).

Percebe-se, diante da assertiva de Tajra (2008) que a internet, quando bem utilizada no ambiente escolar pode resultar na promoção de frutos positivos e incidir numa aprendizagem que, além de dinâmica, pode ser significativa. No entanto, é preciso ter cautela, sobretudo quanto ao uso didático de atividades que sejam realizadas no ambiente virtual e que tenham como ferramenta de divulgação as redes sociais. O que significa que “o uso das redes sociais no processo educativo deve ser feito de maneira bem pensada, pois corre-se o risco de ser apenas uma distração, gerando mais ruído do que ajudando no processo de ensino e aprendizagem” (SEABRA, 2010, p.20).

Quanto às possibilidades de uso da rede para fins didáticos, as possibilidades são amplas e adaptáveis a qualquer área do conhecimento. Nela, há a possibilidade de produzir por meio de softwares, aplicativos e páginas. Ou seja, o professor poderá conduzir aulas que visem: à navegação, neste caso o objetivo seria a busca e consulta para aprimorar conhecimentos; pode-se promover atividades de estímulo à comunicação, neste caso os alunos poderiam interagir por meio de comunicadores de mensagens instantâneas - *Skype, Google Talk, Messenger, WhatsApp* – ou ainda, comunicar-se por meio das contas de e-mail.

Outra possibilidade reside na utilização de produção, edição e compartilhamento de vídeos com compartilhamento por meio do *Youtube*; ou ainda o professor pode ainda estimular o trabalho com Blogs – individuais ou coletivos – que funcionariam como ferramenta para postagem de assuntos variados, inclusive com possibilidade de uso interdisciplinar e atuar com finalidades de utilidade pública, estimulando-se assim, o caráter de construção da cidadania. Ainda em termos de utilização pedagógica da Rede o uso de jogos para estimular o desafio e a competitividade. Afinal,

O impacto da tecnologia da informação e comunicação está provocando mudanças graduais, porém, muitas vezes, radicais no trabalho, na educação e, de um modo geral, em nosso estilo de vida. A sociedade tem que utilizar, da melhor maneira, as tecnologias disponíveis (COSCARRELLI e RIBEIRO, 2011, p.20)

Em verdade, ao passo em que as pessoas disponibilizam em rede informações pessoais e profissionais tornam-se altamente vulneráveis, sobretudo, quando se acredita que a rede lhe fez ampliar o rol de “amigos”. Ao usar as aspas na palavra *amigos*, significa dizer que nem sempre as pessoas expõem sua verdadeira identidade, no ambiente virtual, e, por esse motivo, ainda haja muita desconfiança a despeito do uso da rede, não apenas no âmbito social, quanto no escolar e acadêmico. Assim sendo, acredita-se que antes de adentrar nesta seara, convém avaliar a linha cronológica da internet, no período compreendido entra a década de 1994 até os dias atuais, uma vez que, a partir dela, se concebeu uma nova forma de ser e estar na sociedade.

2.3.2 A inserção da informática enquanto ferramenta pedagógica

Tendo em vista a nova configuração da sociedade em geral, “torna-se muito mais importante no processo educacional saber como conectar e associar informações do que como obtê-las, já que isso tende a comodizar” (GABRIEL, 2013, p.23). Isso implica que, assim como tudo na vida quando incorporado à prática social torna-se banal, não se pode deixar que a tecnologia se torne algo banal no contexto da sala de aula, a ponto de não induzir a ampliação e nem a aquisição de conhecimentos.

Diante de tantos atributos, o uso da informática enquanto ferramenta que pode vir auxiliar o professor mediante uma geração de alunos cada vez vinculados ao contexto digital tornou-se uma realidade. No entanto, é preciso repensar os métodos, uma vez que “o *Homo Zappiens* considera a escola um lugar de encontro com os amigos, mais do que um ambiente de aprendizagem” (VEEN E VRAKING, 2009, p.47). Por outro lado, é preciso compreender que,

A maioria das tecnologias é utilizada como auxiliar no processo educativo. Não são nem objeto, nem a sua substância, nem a sua finalidade. Elas estão presentes em todos os momentos do processo pedagógico, desde o planejamento das disciplinas, a elaboração curricular até a certificação dos alunos que concluíram um curso. A presença de uma determinada tecnologia pode induzir profundas mudanças na maneira de organizar o ensino (KENSKY, 2007, p.44).

A preocupação agora não é mais com a oferta da tecnologia nem o grau de conhecimento adquirido pelos alunos; a questão a ser discutida agora se refere a como tangenciar o uso do computador e mediar o conhecimento de nossos alunos, principalmente por serem eles exímios comunicadores - para favorecer a aprendizagem colaborativa.

Ao se resgatar os primeiros passos para inserção das tecnologias no contexto escolar, não se pode deixar de mencionar os estudos iniciados por Edgar Morin, quanto à Internet. A qual, era um recurso ainda restrito a um público vasto, era bastante utilizada no âmbito empresarial. “Embora a Internet como tecnologia tenha estado presente desde a década de 1960, para e-mails e bate-papo, as pessoas só começaram a explorá-la 30 anos mais tarde. A rede mundial só passou a existir propriamente em 1991” (CRYSTAL, 2005, p.75).

Independentemente da disciplina, cabe ao professor realizar pesquisa de sites, temas, jogos, ou seja, ele não pode repassar ao aluno a responsabilidade de mergulhar numa seara tão vasta como a do mundo virtual. É preciso direcioná-lo para que o objetivo pretendido para execução de uma dada atividade seja alcançado só assim ocorrerá à promoção do conhecimento.

É preciso que a prática da informática educacional deva levar ao professor a percepção de que o computador atuará como meio e não como finalidade no contexto educacional. Assim sendo, “o que define a atuação de uma escola quanto ao uso da informática é como essa tecnologia está sendo utilizada: se integrada aos interesses educacionais e de formação dos alunos” (TAJRA, 2008, p.47).

Na perspectiva da autora a utilização da informática na área educacional é bem mais complexa de que a utilização de qualquer outro recurso didático, dentre os que já conhecemos, posto que ela se diferencie quanto a diversidade dos recursos disponíveis (TAJRA, 2008). Afinal de contas, não basta inserir o computador, nem tampouco orientar os alunos para que acessem sites ou divirta-se em aplicativos educacionais, toda a atividade deve ocorrer dentro de um planejamento.

Considera-se que muitas vezes os professores e profissionais da área de educação são das gerações analógicas (X e *baby boomers*) e que os estudantes são das gerações digitais (Y e Z), existe a necessidade de que os educadores dessas gerações digitais conheçam as características predominantes dessas gerações digitais para que possam desenvolver processos educacionais que sejam adequados a elas em função de comportamentos, interesses, equipamentos que utilizam, modo como aprendem e a maneira como se relacionam com os outros e com o mundo (GABRIEL, 2013, p.88).

Assim, verifica-se, que é preciso traçar metas e propostas efetivas de ensino. Afinal, os alunos, sobretudo os jovens usam os recursos tecnológicos cotidianamente, no entanto, ainda não foram acostumados a compreender que é possível aprender com elas as matérias que estudam na sala de aula. Na realidade, isto implica em conhecer melhor o público com o qual se trabalha, verificar suas intenções, desejos e conhecimentos para poder definir qual a ferramenta educativa e qual objetos de aprendizagem (AO), serviriam para abordar um conteúdo que esteja inserido dentro do plano de curso traçado pelo professor.

Dentro de uma sociedade marcada pela multiplicidade de informações, se faz necessária a mediação do conhecimento para melhor aproveitamento das informações que estão sendo disponibilizadas, principalmente no contexto do mundo virtual. Acerca disso, Campello (2009) adverte que “o letramento informacional, adquire centralidade em escolas que têm seus projetos pedagógicos alicerçados em teorias construtivistas”, no entanto, esta preocupação com o uso social da linguagem, previstas inclusive nos Parâmetros Curriculares Nacionais, deve se estender a todas as escolas, afinal todos têm direito à inclusão digital, por isso esta preocupação na perspectiva de uma informática educacional.

O impacto da tecnologia da informação e comunicação está provocando mudanças graduais, porém, muitas vezes, radicais no trabalho, na educação e, de um modo mais geral, em nosso estilo de vida. A sociedade tem que utilizar, da melhor maneira, as tecnologias disponíveis (PEREIRA *apud* COSCARELLI e RIBEIRO, 2011, p.20)

Uma observação quanto a isto se refere ao tipo de conteúdo e a metodologia a ser empregada quando se opta por levar o aluno ao laboratório de informática. É preciso fazer com que o aprendizado se torne funcional não apenas no âmbito escolar, mas na vida prática dos alunos. E, se antes a aula de informática era tecnicista, ou melhor, tinha como objetivo levar os alunos a conhecer a parte física do equipamento e aprender alguns recursos básicos, o que era ter noção de Informática Básica. No entanto, “se antes era importante saber separar as palavras em sílabas, hoje, quem digita não precisa se preocupar em partir as palavras para alinhar o texto, pois o computador faz isso automaticamente” (COSCARELLI, *idem* p.29).

Em outras palavras, hoje, esse tipo de abordagem encontra-se ultrapassada dentro do contexto educacional, mas ainda é válida no currículo de Cursos Técnicos de Operador e Programador de Micro. Agora a preocupação com a utilização da informática enquanto ferramenta e não como mais um suporte dos quais o professor dispõe, sobre isso Coscarelli (*Idem*) adverte que:

Podemos usar o computador para ajudar os alunos a decorarem listas e listas de tabuada, regras, datas, dados, etc. Podemos usar o computador para apresentar de forma bonita e animada um monte de conteúdos que os alunos têm de saber. Se a concepção de aprendizagem for conteudista e baseada na memorização, o computador atenderá muito bem. Programas de apresentação de slides (como o *Power Point*) podem transformar o computador em um lindo quadro de giz nem e negro, mas vai funcionar na sala de aula da mesma forma que as tão conhecidas lousas, que servem de suporte para o professor apresentar todo o saber. (COSCARELLI & RIBEIRO, *Op cit*, p.26).

Como foi dito anteriormente, o professor deve ser uma ferramenta e não suporte de trabalho para o professor. Para Tajra (2008, p.43), “o importante, ao utilizar um dos recursos tecnológicos à disposição das práticas pedagógicas, é questionar o objetivo que se quer atingir, avaliando sempre as virtudes e limitações de tais recursos”. Nessa perspectiva, o professor não precisa temer uma possível substituição uma vez que o elemento humano se torna essencial para mediar a interação entre o aluno e a máquina na promoção do conhecimento, só assim a aprendizagem terá um sentido.

Outrossim verifica-se que a transformação de informação em conhecimento com uso de recursos eletrônicos tem que estar calçada em um propósito, o que pressupõe um planejamento elaborado previamente pelo professor com vistas a estabelecer os objetivos que nortearão o uso da máquina relacionado aos objetivos da disciplina. Em outras palavras,

Usar a informática como recurso para auxiliar a aprendizagem não significa que os alunos vão ficar o tempo todo na tela do computador, ou nos laboratórios de informática. Em muitos projetos, grande parte das atividades pode ser feitas sem uso do computador (COSCARELLI & RIBEIRO, 2011, p. 27).

Seguindo essa perspectiva, verificamos que o uso a informática, deve ser concebido como um auxílio e não a substituição ou mais um entretenimento, ela deve integrar um todo um contexto que resulte numa integração entre dois contextos o real e o virtual. A questão agora é a adoção de uma postura crítica em torno do que se tem e o que se deseja em meio a uma sociedade muitas vezes despreparada para esta vivência de ter que integrar-se a uma realidade paralela.

E falar em realidade paralela é atentar para a identidade que as pessoas costumam assumir no mundo virtual, sobretudo no âmbito das redes sociais, um dos ambientes mais utilizados pelos usuários da rede, isto em qualquer faixa etária. Durante o acesso a estas redes vão dinamizando-se, também, as formas de comunicação.

Os sites de relacionamento congregam pessoas, que criam perfis virtuais para si mesmas, nos quais acrescentam informações a seu respeito, como interesses pessoais e profissionais, vídeos, fotos, mensagens e textos de várias naturezas. Nas redes, as pessoas agrupam-se de acordo com seus interesses comuns. (CARVALHO & KRAMER *apud* SHEPHERD & SALIÉS, 2013, p.80).

Muito se discute o uso da Informática Educativa, pois há receio de que os alunos tendam a aceitar as aulas para divagar pelas redes sociais e fugir da interação com o conteúdo planejado pelo professor em seu planejamento. Mas, há possibilidades das redes sociais se tornarem aliadas a práticas educativas. Nesse caso, há redes sociais totalmente voltadas para a construção de um ambiente onde se construa a colaboração educativa a exemplo do Edmodo (Edmodo.com), uma rede social com fins estritamente educacionais. Diante da relevância de se favorecer a interação entre tecnologia e geração de conhecimentos é que se faz necessária a promoção de outra perspectiva em torno do letramento, o qual será abordado na próxima seção.

3 DISCUSSÕES EM TORNO DO LETRAMENTO E O ADVENTO DO LETRAMENTO DIGITAL

O cúmulo da cegueira é atingido quando as antigas técnicas são declaradas culturais e impregnadas de valores, enquanto que as novas são denunciadas como bárbaras e contrárias à vida. Alguém que condena a informática não pensaria nunca em criticar a impressão e menos ainda a escrita.

Pierry Lèvy

A presente seção contempla considerações em torno do conceito e das práticas do letramento e do letramento digital. O primeiro, quanto ao letramento digital à abordagem se fez necessária tendo em vista que os rumos que tem tomado o mundo digital, favorece a multiplicidade de possibilidades de exploração do texto e, com ele, a necessidade de se promover junto ao aluno não apenas o acesso, mas também, o uso didático-pedagógico das novas tecnologias digitais, denominadas por Pierry Lèvy de “tecnologias da inteligência”. Assim posto, abordaremos, ainda, a nova dimensão tomada pelo texto escrito, com ênfase nos conceitos de hipertexto e demais gêneros que circulam através de suportes virtuais até chegarmos à noção dos multiletramentos.

3.1 AFINAL, O QUE É LETRAMENTO?

Na Academia, os primeiros estudos em torno da questão do letramento se deram por meio da divulgação dos estudos e conceitos elencados por Magda Soares, a qual o considera como “um estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 1998, p.47). A autora por sua vez, não se intitula como precursora dos estudos sobre o tema e menciona Mary Kato.

A obra “No Mundo da Escrita” de Kato, lançada na década de 1990, tornou-se referência ao enfatizar a necessidade de inserir a criança no mundo da escrita. Segundo a autora, é preciso agir de forma que esta inserção ocasione à criança, tornando-a, “um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para satisfazer sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às demandas de

uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação” (KATO, 1990, p.07).

Tal necessidade implica em operacionalizar o letramento, uma vez que a autora assinala que a aprendizagem escolar deve servir à inserção do indivíduo na sociedade. Com base nesse conceito, observa-se que a ideia de letramento acompanhou as inúmeras mudanças perpassadas pela sociedade, sobretudo, quando se revisita o seu uso no século XIX, quando uma pessoa letrada era vista como superior por deter as habilidades de leitura e escrita. Portanto, o letramento, significava uma capacidade inerente à sociedade de prestígio, uma vez que nem todos tinham o acesso à escola.

Com o passar do tempo o conceito de letramento modificou-se e, na vertente atual passou a adentrar nos meios acadêmicos quando se voltou aos estudos acerca do “papel social da escrita” (KLEIMAN, 1991). Assim posto, considera-se que, naquela época, “o letramento estaria associado à condição de, pela linguagem, ser de modo crítico aos conteúdos e formas sociais que, atravessados pela escrita, disputam o jogo do poder no espaço político das relações sociais” (GOULART *apud* COSCARELLI & RIBEIRO, 2011, p. 51)

Outra especialista nos estudos alusivos ao letramento, Magda Soares, considera que “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2012, p. 18). Na realidade, a linha defendida por Soares nos permite visualizar a necessidade de definição do que de fato se denomina letramento, uma vez que, devido à contextualização histórica, letrado era o indivíduo alfabetizado.

A questão levantada pela autora retoma a perspectiva levantada na área das Ciências Humanas que condiciona o grau de letramento do indivíduo à sua condição socioeconômica, ou seja, quanto mais elevada à classe social, maior o grau de letramento. Aspecto já levantado na presente seção, mas que não pode ser ocultado tendo em vista que os índices de analfabetismo que sempre foram mais elevados perante as classes menos privilegiadas. No entanto não iremos nos ater a referida questão, uma vez que não é o foco de nossa discussão. Queremos dizer que a escrita proficiente sempre foi sinônimo de prestígio social e associada à noção de alfabetização.

Conforme Soares (2012) não impossibilidade de definição do que seja o letramento e dessa relação com a condição socioeconômica, devemos considerar, pois a ocorrência de graus ou níveis de letramento. Para Cosson (2014), a discussão em torno do conceito do que é

ser ou não letrado, não está relacionada a habilidade de ler e de escrever associada ao conceito de alfabetização, mas da apropriação da escrita e das práticas sociais a ela relacionadas. O que justificaria, pois, a ocorrência dos variados níveis e dos tipos de letramento.

Isso implica que, tomando-se como base a teoria vigente, verifica-se que ela nos aponta a necessidade de distinguir letramento de alfabetização. Uma pessoa pode até ser analfabeta ou, melhor dizendo, nunca ter aprendido a ler e a escrever no ambiente escolar, mas não podemos classificá-la como iletrada. Ao passo que alguém pode ter estudado e cumprido toda a jornada escolar e, mesmo assim, ser letrado, ainda que não seja alfabetizado. Este segundo exemplo é cada dia mais perceptível, em face do analfabetismo funcional, por isso, as constantes reclamações em torno do desempenho dos alunos que ingressam na academia. Acerca disso, Bagno dispõe que,

Deveríamos propor então um ensino de língua que tenha o objetivo de levar o aluno a adquirir um grau de letramento cada vez mais elevado, isto é, a desenvolver um conjunto de habilidades e comportamentos de leitura e escrita que lhe permitam fazer o maior e mais eficiente uso possível das capacidades técnicas de ler e de escrever (BAGNO, STUBBS e GAGNÉ, 2012, p.54)

A questão do letramento para Bagno centra-se na ampliação da capacidade de letramento, ou seja, as dimensões das práticas de leitura e de escrita na formação do indivíduo devem estar concatenadas ao contexto social. Assim, quando se alteram as formas de comunicação e informação, cabe à escola apresentar e preparar o aluno para utilizá-las. Um exemplo disso são as práticas de leitura e escrita em prática no ambiente virtual que são caracterizadas pela perenidade em face das alterações na interface. Acerca disso, Kato (1990) coloca que é preciso que o professor insira em seu plano pedagógico a perspectiva de possibilidades reais de uso do que é teorizado para os alunos.

Não devemos esquecer também que o acelerado desenvolvimento atual da tecnologia da informática nos obriga a incluir em nosso interesse outro tipo de letramento, o *letramento digital*, uma vez que a tela do computador se tornou um novo portador de textos (e de hipertextos), suscitando novos gêneros, novos comportamentos sociais referentes às práticas de uso da linguagem oral e escrita, e cobrando de nós novas teorizações e novos modelos de interpretação dos fenômenos da linguagem (BAGNO, STUBBS e GAGNÉ, *Idem*, p. 55-56)

3.2 LETRAMENTO NO CONTEXTO DAS TIC

O letramento digital vem a ser um dos tipos de letramento existentes na sociedade contemporânea. Seria mais dentre as inúmeras possibilidades de se exercitar as práticas de leitura e escrita para inserir-se socialmente. Só que, com uso de artefatos digitais como suporte, a leitura deixou de ser operacionalizada tão somente nas vias tradicionais que tinham como principal recurso os textos impressos em forma de livros, panfletos e tantos outros textos escritos ela pode ser operacionalizada em diferentes equipamentos.

[...] os novos letramentos associados com as mudanças contemporâneas em nossas instituições e economia não envolvem necessariamente o uso de TIC (Tecnologias de Comunicação e Informação), ou seja, o uso de novas tecnologias. Para ambos, compreender os novos letramentos significa investigar o “velho” com novas lentes e, portanto, novas formas de pensar (TAKAKI, 2012, p. 51).

Assim sendo, ao se abordar a questão da promoção da inclusão digital enquanto condição para democratização da sociedade aborda-se também a necessidade de letramento digital (CHIAPPINI, 2005). Afinal, estamos diante de textos que, por serem virtuais, acabam estabelecendo uma nova relação entre autor-leitor.

Takaki (*Op. cit*) ao dissertar sobre o letramento na sociedade digital considera que este se faz necessário tendo em vista que os ambientes desta sociedade são multimídia. Isso faz com que os navegadores estejam em um processo de formação continuada para interagir nas *interfaces* seja por meio de palavras, materiais impressos ou composição que envolva áudio e vídeo. Considerando tais aspectos, assinala-se para necessidade de que o leitor de textos multimodais precise desenvolver habilidades cujas práticas sociais precisam estar presentes também no ambiente escolar.

Desta maneira, levando-se em conta o sentido do puro do que seja letramento, ou melhor, a ação de capacitar o aluno para o exercício das práticas da leitura e da escrita no contexto social, a partir de mecanismos tradicionais, tendo como referentes o texto impresso. O que entendemos por letramento digital seria, justamente, a adoção de outros suportes para favorecer este objetivo, desta feita com utilização da linguagem midiática, de uma escrita a ser exercitada em mídias presentes e acessíveis por intermédio das novas tecnologias digitais.

Na Internet, a leitura é diferenciada, assim, o contato com o texto ocorre de forma diferente da que, costumeiramente, tem-se com o texto impresso. O que, segundo Chartier, impulsiona uma nova postura, uma vez que “com o texto eletrônico, enfim, parece estar ao alcance de nossos olhos e de nossas mãos um sonho muito antigo da humanidade, que poderia resumir em duas palavras, universalidade e interatividade” (CHARTIER, 1998, p.134). O que

implica considerar que, nele é possível observar mudanças a cada leitura, por isso, ao sugerir a alguém a leitura de um texto veiculado na rede é preciso indicar, além do *link*, a data em que este foi acessado, uma vez que podem ocorrer mudanças no texto quando o aluno o acessar.

No contexto da concepção de letramento delineada, as novas tecnologias das informações se incorporam de várias maneiras, ao espectro de conhecimentos dos diferentes sujeitos e de segmentos sociais, também de forma descontínua e heterogênea (GOULART *apud* COSCARELLI & RIBEIRO, 2011, p. 53).

Em outras palavras, trata-se de uma nova dinâmica de ler e ver o novo. Afinal, os gêneros textuais difundidos na Rede são dinâmicos, a cada dia criam-se novas formas de se interagir no meio virtual, neles é possível congregam várias linguagens: textos, imagens e até vídeos completam a dinamicidade dos gêneros virtuais, a extensão e o formato estão vinculadas ao suporte em que estão sendo divulgados. E o professor não pode e nem deve se omitir dessa realidade tendo em vista que socialmente, ele e os alunos estão imersos numa cultura que os direciona ao uso de outras formas de leitura e escrita. Ou seja,

Na atualidade, professores e alunos estão inseridos num processo gigante de comunicação, no qual não dispõem apenas de papel, caneta e livro, mas escrevem num teclado, leem numa tela e seus textos são corrigidos pelo auto-corretor de textos que lhe aponta as possíveis “formas corretas”. Vivem um momento de cultura da página impressa para cultura digital. Para dominar essa nova técnica, ambos precisam efetuar processos de compreensão mentais mais complexos, além daqueles do papel que já dominavam – ainda que precariamente (SANTOS, 2008, p.97)

Para Frade *apud* Coscarelli e Ribeiro (2011, p.60), “pode-se dizer que o letramento digital, então, implica tanto na apropriação de uma tecnologia, quanto o exercício efetivo das práticas de escrita que circulam no meio digital”. Afinal de contas, “a internet deu vazão a novas formas de comunicação como e-mails, blogs, *Twitter*, *Facebook* e páginas da *Web*” (SARDINHA *apud* SHEPHERD & SALIÉS, 2013, p.55). Ao promover esta prática, o professor está favorecendo a seus alunos o acesso e a aprendizagem de novas formas e métodos de leitura e escrita.

Os projetos de letramento no contexto da sociedade contemporânea, focada nas novas tecnologias devem favorecer “a aprendizagem colaborativa por meio da colaboração e da negociação entre os seus participantes (estudantes, professores, coordenadores, agentes da comunidade)” (BUNZEN e MENDONÇA, 2013, p. 72). E é assim que os letramentos na Era Digital modificam-se, convertem-se em multiletramentos para sua compreensão “são necessárias novas ferramentas além da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa)

e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação” (ROJO & MOURA, 2012, p.21).

E na medida em que se modificam as ferramentas em face das tecnologias. Mudam-se, também, os métodos e postura destes professores. Por isso, como afirma Rojo (2012) é preciso que a escola funcione como uma “agência de democratização do letramento”. Neste cenário, muitas das pessoas ditas como alfabetizadas por terem acesso e aprendizagem das práticas efetivas de leitura e escrita, adquiridas em face da chamada democratização do ensino, estariam inseridas em outro parâmetro de analfabetismo, denominado de analfabetismo digital.

Na perspectiva de Bisognin (2009), “a expressão analfabeto digital, por exemplo, é marca e fruto de relação de poder. Tal expressão indica exclusão e mostra também que o internetês não constitui uma língua diferente, porque ela tem signos, significantes, é arbitrária”. Assim,

A aprendizagem da leitura e escrita hipertextuais é um desafio colocado ao professor que teve sua educação centrada no paradigma da transmissão e da reprodução. Ler e escrever no contexto das tecnologias digitais impõem ao professor o desafio de extrapolar as formas lineares de leitura e escrita; exigem que ele abarque não apenas as vantagens e/ou desvantagens desse novo campo, mas que trabalhe os conflitos e tensões surgidas, com vistas à busca de soluções (SANTOS, 2008, p. 100)

Nesta perspectiva surgem novas formas de se operar a leitura, uma vez que o ambiente virtual é multisemiótico. Para Frade *apud* Coscarelli & Ribeiro (2011), isto ocorre porque, apesar destas pessoas terem conhecimento das práticas sociais de uso da tecnologia. Ou seja, pois compreenderem os diversos usos e funções, mesmo sem operar diretamente com os equipamentos. Como exemplos práticos pode-se citar o uso de operações em caixas eletrônicos e das *Smart TVs*, muitas pessoas usam tais equipamentos em atendimento a necessidades sociais, mas dominam apenas o básico sem maiores curiosidades nem instruções, não tendo necessidade não se aprimoram no idioma das redes, por isso são excluídas da situação de *status* na qual se encontra os usuários assíduos ou internautas que dominam e aprimoram o uso do internetês.

De fato, na *Web*, há uma linguagem e uma dinâmica tão ascendente que se torna rapidamente obsoleta, o que é moda agora pode-se, rapidamente, tornar-se obsoleto, a exemplo do que aconteceu com o *Orkut*, febre na década de 1990 e que este ano teve sua “morte anunciada”, em face da dinamicidade das demais redes sociais surgidas nas últimas décadas. Na verdade,

A *Web* constitui sem dúvida um hipertexto, mas trata-se de um hipertexto opaco, fragmentado entre línguas, classificações, ontologias e plataformas comerciais, um hipertexto cujos ‘nós’ não são, em última análise endereços físicos (LÉVY *apud* XAVIER *et al* , 2011, p.23)

No ambiente virtual há uma linguagem e uma dinâmica tão ascendente que se torna, rapidamente, obsoleta, o que é moda agora se pode, rapidamente, tornar-se obsoleto. O mesmo ocorre com a linguagem, é preciso considerar que “as novas tecnologias digitais produzem novas formas de leituras e escrita com características próprias e restritas [...] há mutações do/no ler/escrever no novo espaço em que a escrita é acelerada, fazendo emergir novos gêneros discursivos e textuais” (BISOGNIN, 2009, p.54).

As possibilidades oferecidas por esses gêneros digitais contemporâneos, com uma estrutura narrativa multilinear, além de ampliar a participação do leitor na produção de sentidos, convida-o a revisitar, ou a resgatar, a autonomia no processo de criação na tessitura textual e, ainda, a interagir com o hipertexto. Esse processo vai além à interação homem e máquina e é ampliado para a interação homem e conteúdo, homem e narrativa, homem e hipertexto (DIAS *apud* ROJO & MOURA, 2012, p.103).

Observa-se que não é apenas a dinamicidade linguística que se funda as mudanças nos textos divulgados na Internet. A própria estrutura de alguns gêneros da escrita convencional foram modificados para adaptar-se ao novo contexto. Os contos – narrativas caracterizadas pela forma sintética de seus elementos – tornaram-se microcontos para serem divulgados por meio do *Twitter*; os diários converteram-se de um confessionalismo oculto numa exposição sentimental explícita, obras da Grande Literatura foram readaptadas e convertidas em animações de curtíssima duração.

Em sala de aula, os professores devem partir dos letramentos que os leitores já possuem, sem menosprezá-los ou criticá-los, e apresentar e ampliar outros que vão sendo adquiridos e potencializados à medida que os alunos interagem com as obras disponibilizadas em ambiente virtual (DIAS *apud* ROJO & MOURA, 2012, p.103).

Isto implica que todas as possibilidades apresentadas até então demonstram a ligação estabelecida entre os gêneros e anuncia possibilidades de usos da tecnologia em sala de aula, no entanto é preciso avaliar criticamente às ferramentas a serem utilizadas para efetivação do letramento digital, o que implica que cabe ao professor “identificar, pensar e refletir sobre os ganhos e perdas, receber o que se agrega, entendendo criticamente como se dá a construção de sentido nesses processos de convergência (multimidiática) e relacioná-los ainda às situações sociais” (GARCIA, SILVA E FELÍCIO *apud* ROJO & MOURA, 2012, p.145). Afinal, “a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito

assim como nas maneiras de ler” (CHARTIER, 1998, p. 13) e quanto ao leitor, diante dos resultados do processo de letramento digital ele terá a possibilidade de navegar por outros mares. A mudança de suporte deve ser encarada como uma nova possibilidade de acesso ao conhecimento e de dinâmica da leitura.

Nessa perspectiva entende-se que o hipertexto digital se configura como um espaço onde a permanência dá vazão à transitoriedade, isso porque se destina a um público amplo, irrestrito. E ainda, devido à possibilidade de associação ou dissociação de vínculos entre quem publica e quem acessa determinada página. Seja através de depoimentos (*testimonial*), recados (*scraps*), twitters ou até mesmo na hora de elaborar um texto para ser enviado via e-mail.

A cada novo suporte, surgem novas regras para interagir por meio deles. Isto porque são estes textos contemporâneos, marcados pela multimodalidade e a multissemiose. Em outras palavras, são textos elaborados por meio da congregação de um conjunto de linguagens as quais exigem práticas diferenciadas por parte do leitor/intrelocutor, o que incidiria na promoção de novas aprendizagens.

Pode-se dizer, então que, os textos eletrônicos são revolucionários no sentido de que ampliam a noção e as possibilidades de leitura e escrita, e atingem um novo leitor aquele que apreende na tela e que pode interagir de diferentes maneiras, ensejando em outros letramentos, na forma de multiletramentos e de letramentos múltiplos, os quais serão delineados na sessão que se segue.

3.3 MÚLTIPLOS LETRAMENTOS OU LETRAMENTOS MÚLTIPLOS

Teoricamente, as primeiras discussões acerca da pedagogia dos multiletramentos datam de 1996 (ROJO, 2012), os quais passam a considerar além da necessidade de interação social presente no próprio conceito de letramento a comunicação multicultural, o qual agrega gêneros marcados pela efemeridade, hibridez e diferentes letramentos. E tais práticas de letramentos, como já foi exposto ao longo da presente pesquisa, se fazem cada vez mais presente no mundo virtual.

Os letramentos múltiplos se referem à constatação da existência de uma gama de práticas letradas, sejam essas valorizadas ou não socialmente. Enquanto que os

multiletramentos, “além de apontar a multiplicidade cultural da população se ocupa com a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se forma e comunica” (ROJO e MOURA, 2012, p. 13). Dessa forma, percebemos que sai de cena uma cultura grafocêntrica e o ingresso de uma forma de escrita fora do tradicionalismo da leitura linear sendo necessário que o aluno tenha acesso a novas práticas.

Uma das principais características dos novos (hiper)textos e (multi)letramentos é que eles são interativos, em vários níveis (na interface, das ferramentas, nos espaços em rede dos hipertextos e das ferramentas, nas redes sociais etc.) diferentemente das mídias anteriores (impressas e analógicas como a fotografia, o cinema, o rádio e a TV pré-digitais), a mídia digital, por sua própria natureza “tradutora” de outras linguagens para a linguagem dos dígitos binários e por sua concepção fundamentalmente em rede (web, permite que o usuário (ou leitor/produzidos de textos humanos) interaja em vários níveis e com vários interlocutores (interface, ferramentas, outros usuários, textos/discursos, etc.) (ROJO & MOURA, 2012, p.25).

Observa-se ainda, que a leitura por meio dos artefatos digitais é marcada pela não linearidade, o que acaba levando a uma nova postura por parte do leitor, concede-lhe autonomia “o leitor é mais que um espectador, já que também realiza escolhas e toma decisões (interatividade, colaboração, cooperação) ” (GARCIA; SILVA e FELÍCIO *apud* ROJO e MOURA, 2012, p. 132). Desta forma, falar sobre as características que permeiam os novos gêneros textuais, sobretudo, àqueles advindos do contato com as novas tecnologias, induz a uma reflexão acerca da necessidade de transformar nossos hábitos institucionais não apenas de ensinar, mas também de aprender.

A revolução eletrônica favoreceu também as possibilidades de participação do leitor, o que é positivo. No entanto convém ressaltar que tal possibilidade pode resultar em riscos, uma vez que, corre-se riscos de interpolação, os quais, podem embaçar a ideia de texto, e também a ideia do autor (CHARTIER, 1998). O que corrobora com a perspectiva de que as novas tecnologias exigem a prática de novos letramentos, afinal, “o ensino tradicional nunca levou em conta a infinita variedade dos gêneros textuais existentes na vida social, limitando-se a abordar somente os gêneros escritos literários de maior prestígio” (BAGNO; STUBBS e GAGNÉ, 2002, p.55). Assim sendo, gêneros considerados desprestigiados, principalmente os que primam para oralidade acabavam sendo desprezados, no entanto, nas novas tecnologias a mescla entre oralidade e a escrita é mais que uma possibilidade, o internetês é uma prova dessa mescla.

A chegada cada vez mais rápida e intensa das tecnologias (com o uso cada vez mais comum de computadores, *Ipods*, celulares, *tablets*, etc.) e de novas práticas sociais de leitura e

de escrita (condizentes com os acontecimentos contemporâneos e com os textos multissemióticos circulantes) requer da escola trabalhos focados nessa realidade (DIAS *apud* ROJO & MOURA, 2012, p.99) são práticas marcadas pela agilidade e pela interatividade e é neste sentido que se amplia o conceito de letramento.

Assim, enquanto nos ambientes analógicos muito do que se revela é compartilhado com poucos ao redor e normalmente está sujeito apenas ao registro humano naquele ambiente, nos ambientes digitais o que se revela pode estar sendo compartilhado com milhares ou milhões de pessoas e está à mercê do registro computacional por meio das tecnologias digitais, no momento em que a informação é revelada, ela está disponível para a disseminação instantânea, sem necessidade de esforço humano de memorização, não se tornando mais passível de deleção (GABRIEL, 2013, p.173).

Se antes as práticas de leitura e escrita resumiam-se apenas a textos a serem compartilhados oralmente ou por escrito em experiências, em sua maioria individualizada. Hoje, tais práticas se manifestam em um ambiente amplo e dinâmico com textos que congregam mais de uma linguagem, além da oral e da escrita. Ou seja, “na Retórica Digital mesclam-se ambas as modalidades, procura-se extrair o melhor de cada uma delas, isto é busca-se conseguir a espontaneidade da fala com a capacidade da escrita” (XAVIER *et all*, 2011, p. 55). Em outras palavras,

Pensar na importância do ato de ler, nos dias atuais, pressupõe pensar nas mudanças ocorridas no meio social e nos suportes em que os textos são dados, nas linguagens oriundas desses suportes nas quais palavras, sons e imagem convergem e se complementam, convidando o professor a reformular/ampliar alguns conceitos até então cristalizados (SILVA, 2008, p. 99).

Com isto, levanta-se a expectativa de aproveitar o ambiente escolar para que os alunos aprendam a discutir suas ideias e possam aprender mutuamente. Essa forma colaborativa de aprendizagem adequa-se perfeitamente ao uso das tecnologias. Mas, usar o ambiente virtual na construção de reflexões e práticas inovadoras significa favorecer ao aluno o contato com os gêneros multimodais. Os professores devem passar a “considerar os arredores, físicos e sociais de modo a extrair deles elementos (problemas a resolver, características socioculturais e patrimônios da comunidade) que possam contribuir para a construção de experiências válidas” (BUNZEN e MENDONÇA, 2013, p. 71).

4 MULTILETRAMENTOS E PRODUÇÃO DE TEXTOS POR MEIO DO *STOP MOTION*

*Construir comunidades virtuais faz parte de uma nova realidade:
integrar humanos com interesses comuns com o intuito de
autodesenvolvimento.*
Sanmya Feitosa Tajra

Diante da discussão em torno da implementação de uma nova cultura educacional pelo professor e da necessidade de fazer com que a sala de aula se converta em comunidades virtuais, torna-se indispensável que a instituição escolar, continue a garantir a melhoria contínua do processo ensino-aprendizagem de seus alunos. É preciso ainda, que os resultados obtidos com uso da informática educacional obtenham repercussão e adesão por parte dos envolvidos no processo.

Não se pode negar que o uso do computador proporciona uma maior interatividade. Pois, uma vez conectado, o usuário poderá realizar diversas atividades ao mesmo tempo, dentre elas, aprender a aprender e interagir com o mundo que o cerca. Assim sendo, a elaboração de planos de aula que agreguem o uso das novas tecnologias como ferramentas didáticas deve ser estimulada. Assim, torna-se preciso que o professor perceba estas como importantes ferramentas que podem ser incorporadas à metodologia de ensino já utilizada. Nesse caso, faz-se necessário que, ao traçar as estratégias pedagógicas, o professor pense na promoção de um aprendizado pautado no diálogo e na troca de conhecimentos com vistas a uma aprendizagem que seja de fato significativa.

Mediante estas questões, o primeiro passo reside na intervenção das práticas até então utilizadas em sala de aula. Afinal, o professor estará se deparando com uma nova realidade educacional. Para isso é preciso que elabore um projeto de informática aplicada a educação, o qual poderá abordar temáticas interdisciplinares ou focado em sua área de atuação. É preciso considerar ainda que nem tudo que for planejado poderá ser executado.

Isso porque, o ambiente é novo, a prática estará sendo reformulada. Além do mais, existem os aspectos físicos a exemplo da qualidade e da quantidade de equipamentos disponíveis para execução das atividades. Em outras palavras, a implementação de um projeto como este torna-se um desafio para o professor e seus alunos.

Antes de tudo o docente deve exercitar a prática com as TDICs para que o aluno possa perceber a validade de tais mudanças, caso contrário, os recursos tecnológicos podem ser convertidos apenas em suportes para apresentação de conteúdos e não em ferramentas de aprendizagem como se espera.

4.1 O *STOP MOTION*

Denomina-se como *Stop Motion* a técnica de animação na qual o animador trabalha fotografando objetos, fotograma por fotograma, ou seja, quadro a quadro. Na técnica, o intervalo entre uma fotografia e outra, cabe ao animador realizar, manualmente, a disposição dos objetos. Em média ao se utilizar esta técnica deve ele projetar uma média de 24 a 48 fotogramas por segundo, temos a ilusão de que os objetos estão se movimentando. Isto porque,

Quando a retina dos seus olhos está excitada pela luz, ela envia impulsos para o cérebro, que por sua vez, são interpretados como imagem pelo córtex cerebral, as células da retina continuam a enviar impulsos mesmo depois da luz ser removida. Enquanto isso acontece, o cérebro continua recebendo estímulos da retina, e estes impulsos permanecem como uma imagem vinda da fonte luminosa. Este processo caracteriza a Persistência Retiniana. (MOURA, 2001, p. 325)

Ou seja, o efeito só é produzido em face da Persistência Retiniana definida acima por Moura (2001). Em outras palavras, quando a retina dos seus olhos está excitada pela luz ela envia impulsos para o cérebro, que por sua vez, são interpretados como imagem pelo córtex cerebral. Durante esse processo, as células da retina continuam a enviar impulsos mesmo depois da luz ser removida. Isso continua por algumas frações de segundos até as células da retina voltarem ao normal. Enquanto isso, o cérebro continua a receber estímulos da retina, e estes impulsos permanecem como uma imagem vinda da fonte luminosa, caracterizando assim o fenômeno da Persistência Retiniana. Por isso, se nesse intervalo de permanência da imagem nós sobrepusermos uma nova figura, tem-se a ilusão de movimento.

Observando o efeito da técnica do *stop motion*, percebe-se que a mesma não é recente. Ela já foi utilizada por gerações anteriores, no entanto, o suporte e a tecnologia utilizada era bem rudimentar. Na época, para produzir o efeito de atribuir movimento a figura desenhava-

se a mesma imagem várias vezes em um caderno ou em folhas de papel que depois eram agregadas, o fato é que ao passar as folhas rapidamente a figura parecia ganhar vida.

Hoje, aparelhos como *smartphones* possibilitam o acesso a aplicativos que agregam as imagens em pouco tempo, o que viabiliza o uso desta técnica em sala de aula, outra potencialidade é que erro como o os computadores possuem programas para a edição de vídeos os quais são muito utilizados pelos adolescentes para a produção de vídeos os quais são compartilhados nas redes sociais e sites específicos para o gênero, a exemplo do *Yuotbube*.

Diante de tantas potencialidades e possibilidades de uso, considera-se que a escolha do *stop motion* se deu por ser ele uma técnica que favorece o exercício da criatividade para produção de vídeos animados sem que necessariamente haja a necessidade de um alto custo para produção das personagens e cenários utilizados. Pode ser exercitada a qualquer tempo, tendo em vista que pode ser aplicada para produção em qualquer nível de ensino e que integra teoria dos gêneros à incorporação das mais diferentes ferramentas de comunicação e interação na produção do conhecimento.

Não é uma ferramenta, mas como já foi mencionado trata-se de uma técnica, na qual o aluno constrói o texto - independente do gênero -, por meio de sons e imagens que irão representar “dar vida” a filmes cuja a base se centra na coleta de imagens (fotos). Na verdade, várias fotos são tiradas em sequência - fotograma por fotograma – ou seja, quadro a quadro. Ressalta-se ainda que, para a execução do movimento, ao passo que vai obtendo as imagens o animador vai alterando, paulatinamente, a posição do objeto fotografado.

Posto que, o objetivo final é produzir um filme em que o expectador tenha a impressão que este objeto se movimenta sozinho. Em média, para se obter uma sequência é preciso que sejam dispostos uma média de 24 quadros por segundo. Mas, pedagogicamente, o número de quadros varia conforme a necessidade e a capacidade do animador.

Para confecção dos vídeos há ainda a possibilidade de usar programas variados, basta acionar algum motor de busca da internet que se pode ter a acesso a uma lista bem generosa. Ao realizar qualquer busca na Internet ou na loja de aplicativos de *smartphones*, *tablet* ou qualquer outro dispositivo móvel é possível encontrar uma variedade de programas e aplicativos que facilitam a realização do vídeo animado de forma simples e rápida. Conforme exemplifica a imagem a seguir:






Relevância	Nome	Data	Nota	Licença
	Dragon Stop Motion 2.3.7 Captura e edição de stopmotions em um aplicativo completíssimo! categoria: animação 16/5/2011 Windows XP/Vista		★★★★★ 2 votos	Gratuito para testar 54,00 MB
	Stop Motion Animator 1.1 Crie e edite animações stop and motion com muita facilidade. categoria: animação 22/11/2010 Windows XP/Vista/98/2000/2003		★☆☆☆☆ 1 votos	Gratuito 695 KB
	iKITMovie Editor de vídeo especializado na criação de filmes em stop motion categoria: editores de vídeo 14/3/2014 Windows 7/8/8.1		☆☆☆☆☆ 0 votos	Gratuito para testar 97,30 MB
	Take5 1.46 Crie animações quadro a quadro com uma facilidade incrível! categoria: animação 22/11/2010 Windows XP/Vista/7/8		★★★★★ 5 votos	Gratuito para testar 3,84 MB
	Zu3D 3.0.023 Crie vídeos em stop motion com este programa completo e simples de usar.		★★★★★ 4 votos	Gratuito para testar 30,49 MB

Figura 1 - Screenshot de página do Baixaki

Fonte: < <http://www.baixaki.com.br/busca/?q=stop+motion&so=1&buscar=>>. Acesso em: 13/9/2014

No tocante à escolha da técnica a ser utilizada, optamos pelo critério da acessibilidade, tendo em vista que nem sempre houve a possibilidade de utilizar o laboratório de informática da escola. Pois, além das máquinas serem muito lentas e não ter acesso regular à internet e não haver uma manutenção do ambiente. Desta forma, tornou-se preciso pensar outros métodos para que o resultado final do trabalho não fosse comprometido. Sendo considerado ainda o tipo e a qualidade dos equipamentos que os alunos dispunham para execução do trabalho fora do ambiente escolar.

No entanto, esquecendo um pouco as questões mais tecnicistas, resgatemos a necessidade de se dar ênfase a produção de textos onde se prevaleçam estratégias que são típicas da interface audiovisual, Melhor dizendo, é preciso favorecer ao aluno o contato com as linguagens, com elas eles poderão lidar com noções de enquadramento, câmera (posicionamento e ângulos), montagem e recursos sonoros. Nessa perspectiva, considerando-se a disciplina alvo do projeto, os alunos conhecerão, também, uma nova gramática, a gramática audiovisual.

4.2 O USO DO VÍDEO EM SALA DE AULA

As leituras realizadas apontaram para a relevância de diversas mídias, incluindo o vídeo. Mídia esta, também sugerida durante as disciplinas ministradas durante o curso de especialização para o qual este projeto foi elaborado. No entanto não basta escolher um vídeo e exibi-lo em sala. É preciso fazer de sua exibição um ponto de partida para exploração de vários aspectos em sala de aula. Em verdade,

A exploração do vídeo pelas escolas como ferramenta motivacional não é nova, no entanto, existe um mal uso desta produção imagética, na qual muitas vezes é esquecida sua dimensão estética. Ocorre cerdu reducionismo nesta rica linguagem, hoje extremamente enriquecida pelas funções multimídia. É evidente que significado apenas como ferramenta o vídeo, por si só, não ensina (SERAFIM e PEQUENO, 2011, p, 27).

Como se percebe em Serafim e Pequeno (2011), não se pode utilizar o vídeo como mero pretexto para passar o tempo ou para ocupar o espaço de uma aula que não se deseja ministrar, ou para incrementar aquela para qual não houve planejamento. Ele tem que fazer parte de um plano no qual haja propósitos bem delineados, dentre os quais as possíveis interações com o conteúdo que se está ministrando ou que se deseja abordar em sala. A exibição de um vídeo precisa provocar a curiosidade, a inquietação e, sobretudo, favorecer a transmissão de conhecimentos.

Tomando como base a perspectiva apresentada por Bentes (2008) a qual atribui a produção audiovisual um ambiente favorável no contexto escolar e, embasando-se na premissa de Melo *apud* Buzen e Mendonça (2013, p. 136), segundo os quais, “ ao ser levado a assistir uma produção audiovisual os alunos devem ser estimulados à discussão”. Surgiu a ideia de desenvolver uma proposta que envolvesse a linguagem audiovisual. Afinal, a promoção de debates onde se expõe argumentos por meio da fala também são textos. No entanto, ainda não há - pelo menos na maioria das salas de aula- espaço para que o aluno fale, para que ele apresente suas percepções com base na subjetividade.

Como a técnica escolhida para inserção da linguagem tecnológica foi o *stop motion* e, considerando que o objetivo geral desta pesquisa se centra proposição de propostas inovadoras com uso da ferramenta de animação mencionada com vistas à melhoria dos alunos no que se refere às atividades de produção de textos. Acrescemos, nesta fase, a necessidade de favorecer o contato destes com as novas mídias por meio da realização de atividades que sejam desenvolvidas no laboratório de informática da escola.

Neste sentido, para integrar-se ao plano de ensino traçado, foi preciso agregar os conhecimentos adquiridos durante as aulas de Língua Portuguesa por meio de atividades de elaboração de maquetes, filmagens e edição de vídeos. Com vistas a alcançar resultados significados no que tange à melhoria da aprendizagem dos alunos após a inserção das novas tecnologias como ferramenta pedagógica. Sendo assim, desenvolveu-se uma sequência didática que congregasse os propósitos relatados, a qual será descrita a seguir.

4.2 DIVERSIFICANDO AS LINGUAGENS: A HIPERTEXTUALIDADE EM PROL DAS HABILIDADES DE LEITURA E ESCRITA

A sequência construída leva em consideração a necessidade de se conduzir o aluno ao aprimoramento das práticas de leitura e escrita em meio a um contexto marcado pelo uso cada vez mais crescente das novas tecnologias, bem como do desafio de incorporá-las às práticas sociais de leitura e de escrita, concebidas como práticas de letramento.

A composição do plano didático encontra-se distribuída em seis módulos de ensino, a mesma congrega objetivos essenciais para desenvolvimento da prática interventiva com vistas ao letramento digital e da abordagem dos multiletramentos no ambiente escolar, foi baseada nas sugestões apresentadas por Rojo e Moura (2012). Aqui, reafirma-se os objetivos e as estratégias traçadas servirão de base para a inserção das novas tecnologias de maneira que estas possam contribuir para a melhoria do nível de aprendizagem dos alunos por meio de um novo ambiente de comunicação. A seguir disponibilizou-se a apresentação sucinta dos módulos que compuseram a presente sequência didática:

4.2.1 O uso-reflexão-uso nas práticas da leitura e da escrita

No primeiro módulo procedeu-se o trabalho da leitura e a escrita por meio de vídeos. O objetivo era traçar um perfil das dificuldades mais recorrentes em relação aos aspectos: fonéticos, fonológicos, gramaticais e textuais, a partir da realidade de uma turma de 6º ano, matriculados na EEEF Major Veneziano Vital do Rêgo, no município de Campina Grande-PB. E de forma mais específica, buscou-se:

- Fazer com que os alunos apresentem sempre um excelente desempenho nas atividades que envolvem a leitura e escrita;

- Favorecer entre os alunos o domínio das normas gramaticais;
- Propor atividades pautadas na retextualização com vistas à melhoria do desempenho dos alunos, sobretudo, na linguagem oral e escrita.
- Sugerir reescritura total do texto de maneira que ele possa ser utilizado como leitura indicada para outras aplicações na sala de aula, sendo contemplado nas apresentações de histórias para crianças do 5º ano.

A atividade analisada faz parte do planejamento em torno do conteúdo em torno da tipologia narrativa. O percurso entre a abordagem teórica e a produção textual levou duas semanas e contemplou dez módulos-aula. Para sua execução foram seguidos alguns passos e etapas, iniciando pela leitura e análise do conto “A dentadura do vovô”.

Na oportunidade foi feita uma abordagem acerca das características e temática do texto. Em seguida foi proposta a realização da atividade de leitura e interpretação do mesmo, o que levou duas aulas. Na aula seguinte foi feita a identificação dos elementos textuais da narrativa no quadro e a apresentação de um gráfico voltado à estruturação do enredo, em seguida foram feitas leituras do conteúdo no livro didático do Projeto Teláris, em um processo que se estendeu por cinco módulos-aula.

Na semana seguinte, foi exibido em sala, o curta animado “Vida Maria” (2006), produzido em 3D pelo animador gráfico Márcio Ramos, direcionado a diminuição dos índices de analfabetismo, entre mulheres, na zona rural do Ceará. O enredo narra a trajetória de várias gerações de Marias de uma mesma família que acalentaram ainda na infância o sonho do aprendizado da leitura e da escrita, no entanto, foram submetidas às imposições de uma sociedade machista na qual a mulher deve dedicar-se às atividades domésticas. Na trama, a protagonista Maria José, que aparece na janela se divertindo aprendendo a escrever o nome, mas que é obrigada pela mãe a abandonar os estudos e começar a cuidar dos afazeres domésticos e trabalhar na roça. Enquanto trabalha ela cresce, casa e tem filhos e depois envelhece e o ciclo continua a se reproduzir nas outras Marias suas filhas, netas e bisnetas (Figura 2).



Figura 2 – Imagens do filme “Vida Maria”

Fonte: <<http://cinemahistoriaeducacao.wordpress.com/cinema-e-pedagogia/vida-maria/>> acesso em 19/3/2014.

A reação dos alunos ao logo da exibição foi marcada pelo espanto e estranhamento diante da forma como a passagem de tempo se processa na narrativa, uma vez que para demonstrá-lo o animado se vale de certos recursos como repetição da rotina e mudança corporal de Maria José. Vale salientar, que como recurso para materializar a passagem de tempo, observa-se que a cada troca de roupa é mostrado o nascimento de mais um integrante de sua numerosa prole, ela tem sete filhos homens e na última gestação uma menina que também se chama Maria.

Os poucos diálogos existentes no vídeo corroboram com essa necessidade de observar atentamente os detalhes imagéticos, sendo preciso repetir o filme promover o a interlocução por meio de perguntas direcionadas a organização do enredo (situação inicial, complicação, clímax e desfecho). O que foi feito oralmente ao longo de uma aula.

O passo seguinte foi a proposição da elaboração de um texto narrativo na forma de um conto que congregasse o conteúdo abordado ao longo das últimas aulas, dos quais escolhemos aleatoriamente três destes para realização da presente análise os quais foram digitados sem nenhuma mudança, seja de ordem semântica ou gramatical. Para realização dessa atividade, tivemos como suporte teórico nos pautamos em Santos *et al* (2013) que assinala que este trabalho se estrutura em três etapas: pré-texto (atividades motivadoras), texto (análise textual) e pós-texto (continuação da análise e motivação para outras leituras).

Foi também alertado aos alunos que ponderassem acerca da adequação da linguagem usada pelo animador para repassar seu propósito comunicativo e revelar o enredo da narrativa. A resposta deveria ser justificada levando em conta os conteúdos ministrados durante as aulas da disciplina acerca dos níveis e tipos de linguagem.

O passo seguinte se deu com a recondução da turma a condição de expectadores e o vídeo foi reexibido. Depois deste momento foi solicitado que eles recriassem a história narrada por meio de um texto narrativo na modalidade conto. Após a escrita do texto os textos foram recolhidos e examinados pela professora.

Na semana seguinte, os textos foram devolvidos, mas sem nenhuma consideração declarada no que tange a correção, as constatações foram pontuadas por meio de apontamentos no quadro e arguição oral. Ao receberem os textos de volta os alunos foram orientados a releitura para, avaliar o texto e, em seguida, responder se as palavras estavam escritas da forma correta ou se haveria correções a serem feitas. Os alunos foram indagados sobre a percepção de alguma palavra escrita de forma inadequada para posteriormente destacá-la e reescrevê-la da forma correta, indicando o que estava errado.

E ao final de duas aulas, foi sugerido que fosse reescrito totalmente o texto de maneira que ele pudesse ser utilizado como leitura indicada para outras aplicações na sala de aula, junto com apresentações de histórias para crianças do 5º ano, inclusive prevendo possíveis alterações mais profundas no texto para que este se tornasse interessante ao público ao qual posteriormente se destinaria.

O propósito era o trabalho com a noção de erro e inadequação lingüística, considerando para tal a liberdade de adequar à linguagem do texto ao perfil da personagem e como a história se passa em uma propriedade rural e, não sendo a protagonista alfabetizada, percebemos nos diálogos construídos para construir a fala das personagens o uso de variantes regionalistas.

Tal aspecto deveria ser ponderado pelos alunos na hora de reavaliar seus textos. Vejamos as estratégias planejadas e estas foram avaliadas:

Estratégia	• Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Exibir um vídeo por meio da animação; • Realizar o debate acerca do filme visto; • Elaboração de produções textuais que tentem resgatar o enredo do filme visto, sob a perspectiva da restextualização; • Avaliação e reescrita do texto pelos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação dos alunos na interação, sobretudo, quanto ao gênero produzido, bem como na coleta de sugestões de atividade. • Leitura e demarcação das inadequações e erros presentes na escrita dos alunos; • Capacidade dos alunos de corrigir falhas, após os apontamentos no texto.

Quadro 2 – Estratégias e avaliação da sequência didática vinculada à produção textual

Fonte: Dados da pesquisa

A atividade realizada inclui um conteúdo que integra o plano de curso da disciplina e versa em torno da tipologia narrativa e o percurso entre a abordagem teórica e a produção textual levou duras semanas e contemplou dez módulos-aula, e procedeu-se ao longo de três semanas letivas.

No que se refere a apresentação do gênero escolhido para produção este foi apresentado por meio da leitura e análise do conto “Felicidade Clandestina” de Clarice Lispector, na oportunidade foi feita uma abordagem acerca das características e temática do texto. Em seguida foi proposta a realização da atividade de leitura e interpretação do mesmo, o que levou duas aulas.

No dia seguinte foi feita a esquematização na lousa dos elementos e um gráfico especificamente voltado à estruturação do enredo, em seguida foram feitas leituras do conteúdo no livro didático do Projeto Teláris. Somente ao final da quarta aula foi que se pôde completar as informações dos tópicos anteriormente anotados no quadro.

A proposição de retextualização teve como base a teoria apresentada por Marchuschi (2010), o qual assinala que elas se consubstanciam como rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas. Esta estratégia se torna bastante relevante quando se deseja aprimorar os conhecimentos lingüísticos do aluno por meio da produção escrita. Por isto, sugeriu-se a transcrição, para o caderno, do enredo do filme – como foi feito nas primeiras semanas - que acabara de assistir seria uma proposta interessante para se inserir os conteúdos de um novo gênero.

Afinal, as teorias em torno do gênero narrativo só foram apresentadas após a produção por meio de uma escrita espontânea baseada na experiência que eles tinham de outras narrativas lidas ao longo da vida escolar, bem como na capacidade de se “contar algo”. Isto porque, oralmente, eles já tinham tido a oportunidade de socializar, na oralidade, o que viram contando a história e discutindo a situação vivenciada pela protagonista. Vejamos alguns exemplos de textos produzidos pelos alunos.

TEXTO 1 - *As marias*

A primeira Maria foi trabalha e a teque com o tempo ficava mais velha e ela teve uma filha e a piquena estava aprendendo a trabalha com amãe dela e amãe envelheceu a peguena gresceu comeso ainvelhece como sua mãe (ALUNO 1)

Avaliando o texto do aluno 1 é possível detectar a ocorrência dos seguintes fenômenos: o aluno decerto demonstra problemas de base, fora mal alfabetizado, apresenta erros de ordem fonológico manifestado por meio da troca de algumas letras “e” pelo “i” em “pequena” e “invelhece” (alteamento de uma vogal média “e” para uma vogal alta “i”);troca do “q” pelo “g” em “peguena”, trocou-se o “g” pelo “c” em gresceu <creceu, neste caso a troca ocorre devido a semelhança sonora das letras, seria um caso de trabalho relacionado aos

traços distintivos. Por fim, troca do “s” pelo “ç” em *comeso*<*começo*, um erro relacionado à correspondência irregular pelo fato do /s/ ser intervocálico.

A respeito das inadequações de ordem fonológica temos o apagamento do infinitivo, ou seja, ocorre apócope em “*trabalha* <*trabalhar*”. Encontramos também marcas de hipossegmentação, ou seja, a união de palavras que deveriam estar separadas como em “*amãe*” e “*ainvelhece*” as quais manifestam a ocorrência de prótese por inserir a vogal no início da palavra, e erros de base ortográfica como na expressão “*a teque* < *até que*”.

Quanto à textualidade, percebe-se no exemplo apresentado outra característica da oralidade: a repetição. O que, segundo Marchuschi (2010, p. 79), “pode ser percebida por meio da repetição de sintagmas, orações ou mesmo estruturas, gerando construções paralelas em grande quantidade”. Neste sentido o aluno repete no a expressão “*amãe*”, por considerar que esta foi a responsável pelas ações que marcaram o destino da filha. Ou seja, foi o mecanismo usado pelo autor para garantir à progressão textual. Ainda em relação à questão da escrita do texto, quanto à adequação ao gênero proposto, percebe-se que o aluno desenvolveu a tipologia narrativa só que de forma “jornalística” uma vez que se imitou a informar o que acontece na trama sem detalhar, podemos dizer que ele se valeu da condensação informacional.

TEXTO 2 – *Vida maria*

Em um sitio no exterior vivia uma família. A filha chamada Maria José queria aprender a escrever e queria estudar. Um dia, M^a José estava escrevendo seu nome quando sua mãe chegou e mandou ela ir trabalhar. Ela cresceu e se casou com Tonho, ela teve 8 filhos, 7 homens e apenas 1 mulher. Quando sua filha estava na janela escrevendo seu nome Maria de Lurdes sua mãe fez a mesma coisa que a sua avó Maria Aparecida tinha feito com ela. Então, ela teve o mesmo futuro da sua mãe, e avo. No caderno estava escrito o nome de centenas de marias (ALUNO 2)

O texto produzido pelo aluno 2, quanto ao aspecto gramatical apresenta erros ortográficos, os quais podem ser percebidos por meio da escrita de nome próprio com letra minúscula como no título da produção e na grafia dos algarismos quando estes deveriam estar grafados por extenso e troca da vogal “e” por “a” em *masma*<*mesma*. Registra-se ainda, o abaixamento da vogal alta “i” para uma vogal média “e”. O aluno apaga a vogal “i” existente no dígrafo da palavra *familia*<*família*, o traço é marcado pela descontinuidade o vocábulo *Tonho*, escrito conforme a variante regional. O texto revela que o aluno revela deficiências relacionadas à ortografia.

Como estratégia de ensino para melhoria da aprendizagem do referido aluno, optamos pela reescrita do texto para melhoria dos aspectos cotextuais e contextuais, além de favorecer a colocação da entonação via sinais de pontuação os quais, são escassos no texto. Mesmo assim o texto pode ser considerado coerente, o aluno soube sequenciar as ações conforme estas se desenvolveram no enredo ao estabelecer o que é denominado como cadeia referencial, neste caso, relacionada à protagonista.

TEXTO 3 - *As marias*

Ele pengando água pequena e La foi ficando aí ela foi crescendo e teve vários filhos aí a filha dela eu queria trabalhar ficou reclamando muito pra não trabalhar a foi ficando felha ela ficava mandando a filha dela trabalha e a filha só ficava lhe chamando.(ALUNO 3)

Em relação ao exemplo 3, quanto ao plano cotextual – ou seja, gramática - o texto apresenta problemas relacionados à coerência. O aluno 3, não seguiu a cronologia dos fatos o que tornou o texto fragmentado e cansativo, sobretudo pelo uso repetido de “aí” como elemento que serve para estabelecer a coesão textual. Ressalta-se ainda erros de base ortográfica como em “pengando” e “crescendo”. E ainda a questão da troca da fricativa “v” por “f” em felha<velha.

Seguindo o que é apresentado por Franchi (2006, p.11) “vale a pena rever o que sabemos e devemos saber sobre gramática e procurar entender melhor como ela é praticada na atividade escolar”. Podemos afirmar que os processos fonológicos apresentados na aquisição da linguagem dos textos avaliados manifestam sim desvios na escrita dos alunos, alguns de origem relacionada ao reflexo da fala na escrita. Outros, ligados às convenções ortográficas que são percebidos como incorreções ortográficas do Português e ainda os erros vinculados aos aspectos fonológicos. E sendo assim, será necessária a prática da avaliação da escrita correta das palavras e da reescrita dos textos para que os alunos possam melhorar seu desempenho em relação às práticas de leitura, compreensão e escrita.

4.2.1.1 Atividade interventiva após análise dos textos dos alunos

Com base na leitura, análise e avaliação dos textos dos alunos quanto ao aspecto de adequação, inadequação e erro, foi elaborada uma sequência didática, a qual deveria ser realizada ao longo de 06 aulas. No entanto, considerando alguns imprevistos ocorridos que

culminaram com a não realização das aulas na frequência semanal de cinco aulas por semana, porém, o prazo foi alongado e a atividade se estendeu por três semanas.

As duas primeiras aulas voltaram-se para as atividades de leitura, análise e retextualização. Foi realizada a leitura de um texto produzido pela professora, com base nas percepções das deficiências pontuadas na leitura da primeira versão dos textos dos alunos. O texto apresentado, por meio de cópia impressa propositalmente apresentava erros e desvios de ordem fonética e gramatical. Tal estratégia foi adequada considerando que,

Se a escola é um instrumento para socialização do indivíduo e a escrita e a leitura são fundamentais no desenvolvimento das formas de comunicação nesse processo de socialização, no que concerne ao enriquecimento que se pode chamar de natural da língua materna, alguma “gramática” deverá ser ensinada, a partir do momento que se considerar necessidade de regular a fala e a escrita do aluno aos padrões de uso que a instituição escola define como o ideal para aqueles que a ela estão submetidos (SILVA, 2004, p.66).

E foi seguindo essa perspectiva de que a leitura, a escrita e as práticas de ensino em língua portuguesa devem estar focadas no perfil da turma, foi elaborada a presente atividade com a proposição de atividades sequenciadas no âmbito da análise linguística. O enunciado já revela a intenção de provocar no aluno uma reflexão acerca da forma como a língua deve ser usada na modalidade padrão. Vejamos como ficou enunciado: “Você teve a oportunidade de escrever a sua própria versão da história de Maria José, protagonista do filme que assistimos juntos em sala. Observe agora, a mesma história escrita por outro aluno”

O enunciado já apontava para a tomada de posição de avaliador pelo aluno. A intenção era que esta avaliação fosse realizada de forma a considerar o modo como alguém da mesma idade e com a mesma maturidade que a deles tinha efetuado a mesma tarefa que eles haviam executado. Além disso a proposta e se colocar como eles, a aproximação entre professora e alunos se manifestou por meio da expressão “nós assistimos”.

Vejamos como ficou a produção simulada do texto produzido pelo suposto aluno com base na coleta de dados do nível linguístico e na capacidade de exercício do gênero narrativo, detectada quando da análise dos textos produzidos pela turma.

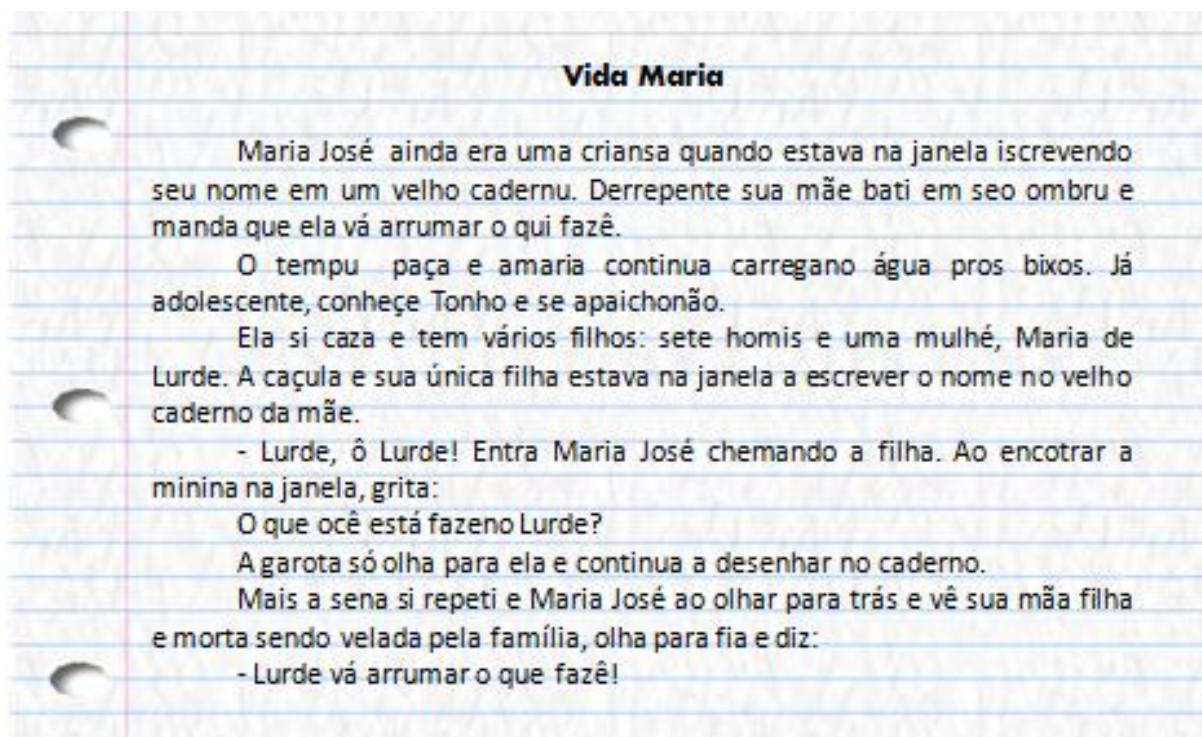


Figura 3 – Texto elaborado a partir dos erros e inadequações mais recorrentes nos textos dos alunos – Fonte: Dados da pesquisa

Realizada a leitura com a turma procedeu-se uma intervenção perante a turma tomando como parâmetro a execução das seguintes ações pelos alunos:

- **Observação do texto com avaliação da linguagem utilizada pelo autor:** “Verifique, com base no que vimos em nossas aulas sobre linguagem padrão e não padrão. Indique qual a linguagem usada pelo autor. Esta linguagem está adequada ao texto lido? Justifique”.
- **Retomada do texto:** “Retorne ao texto e leia-o novamente em seguida responda: as palavras estão escritas da forma correta ou há correções a serem feitas? Se você percebeu alguma palavra escrita de forma inadequada destaque-a e reescreva da forma correta, indicando o que estava errado”.
- **Reescrita:** Os alunos foram induzidos a reescrever o texto de maneira que ele pudesse ser usado como leitura, em uma aula, onde serão apresentadas histórias para crianças do 5º ano. Na oportunidade eles foram convidados a promover mudanças no texto para que este se torne interessante ao público ao qual se destina. Ou seja, os alunos teriam que adequar a mensagem ao possível interlocutor.

Com relação às questões propostas, observou-se que os alunos ainda no momento da leitura inicial, alguns se posicionaram, isto é, fizeram inferências acerca das palavras que,

segundo eles, estavam escritas de forma errada. Inferiram, ainda, acerca do conceito da linguagem padrão e da linguagem não padrão e de como elas devem ser utilizadas. Outras constatações interessantes foram às críticas à linguagem e a escrita. Pois, segundo eles, era estranho que um aluno de 6º ano escrevesse daquela maneira, adotando uma postura crítica assinalaram que a linguagem não deveria ser aquela. Percebe-se que a intenção de se trabalhar a aquisição de uma consciência fonológica com os alunos foi satisfeita, uma vez que pudemos praticar a tríade: uso-variação-uso.

Na terceira questão, a proposição da reescrita do texto (retextualização), a ideia de fazer com que os alunos tivessem noção da delimitação dos papéis do escritor e do leitor é bastante relevante no exercício da produção de texto.

Neste sentido, eles indagaram e levantaram uma discussão na sala de como era que eles gostavam de ouvir e ler o enredo de histórias, depois de 20 minutos e de muita fala, em torno de como fazer com que “crianças” gostariam de ler a história foi que eles começaram a reescrita do texto, tomando como base à proposta e, ao mesmo tempo, com base no que foi trabalhado acerca do gênero narrativo aplicar a teoria como criatividade, sendo assim eles poderiam criar a sua própria narrativa. No entanto, deveriam inserir no conflito algum tema dentre os discutidos, previamente em sala, e que compõem o rol dos temas transversais.

4.3 CONSTRUINDO O PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Nesta fase, tendo em vista a necessidade de dar prosseguimento as produções mas levando em conta a inserção de outras linguagens, neste caso o audiovisual. Procedeu-se ao levantamento dos dados acerca do grau de letramento digital dos alunos, tanto foi aplicado um questionário (Apêndice A) com questões objetivas para fazer uma sondagem da interação dos alunos com as TICs, o que serviu para definir as estratégias utilizadas para inserção destas na prática da disciplina.

Estratégia	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar questionários que servirão para mapear o grau de letramento digital do público-alvo. • Com questões objetivas e subjetivas este questionário abordará ainda que tipo de recursos tecnológicos os alunos dispõem e que podem ser utilizados para execução das atividades fora da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise dos resultados que servirão para indicar que estratégias deverão ser adotadas ao longo do período de execução do projeto.

Quadro 3 – Aspectos inerentes ao letramento digital

Verificamos com base nos questionários que os alunos se utilizam de artefatos tecnológicos – computadores, *tablets* e celulares – em casa ou em *lan houses* para acessar a internet. Quanto aos objetivos destes acessos foram pontuados com mais frequência o acesso as redes sociais e os jogos virtuais. No entanto, não percebemos o uso destas ferramentas para produção de conhecimento, quer seja por meio da pesquisa, seja na elaboração de trabalhos por meio de ferramentas de apresentação ou de escrita de textos.

4.4 PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS: O USO DO *STOP MOTION* NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

A quarta etapa da intervenção voltou-se ao objetivo central do presente projeto, os alunos foram conduzidos a experimentação “multiletrada”. O objetivo era avaliar o desempenho da turma após o processo de intervenção advindo com o uso dos equipamentos que eles possuíam câmeras e celulares para captação das imagens. No entanto era preciso dar vida as personagens criadas por eles em suas narrativas.

Assim, os textos foram lidos em grupos de cinco alunos, eles faziam a escolha daquele que melhor explicitava a temática e começavam a fase de produção das personagens. Quanto aos materiais utilizados, estes foram variados. Alguns fizeram bonecos em papel, outros em isopor e houve quem fizessem desenhos no estilo das histórias em quadrinhos. O próximo passo foi à confecção dos cenários para ambientação das histórias. Esta atividade foi iniciada e desenvolvida em sala de aula, ao longo de três aulas.

Na semana seguinte, os grupos trouxeram as maquetes e desenhos para sala e iniciaram a captação das imagens por meio da movimentação quadro a quadro das personagens. E, enquanto uns cuidavam das imagens outros usavam o celular para captar o áudio da leitura do texto o qual comporia a narração da animação.

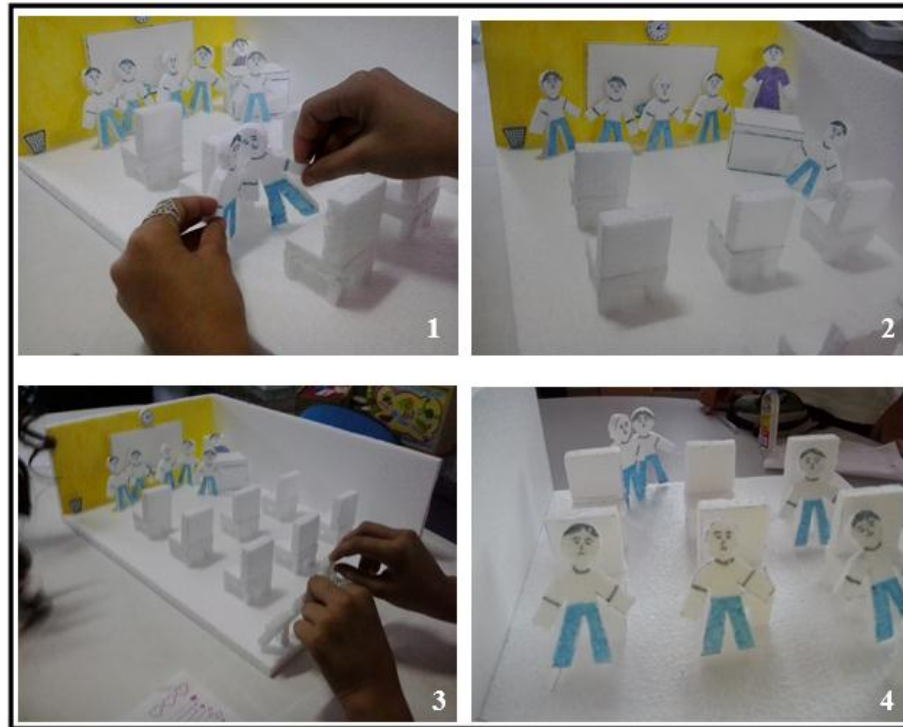


Figura 3 – Captação da sequência das imagens
Fonte: Arquivo pessoal

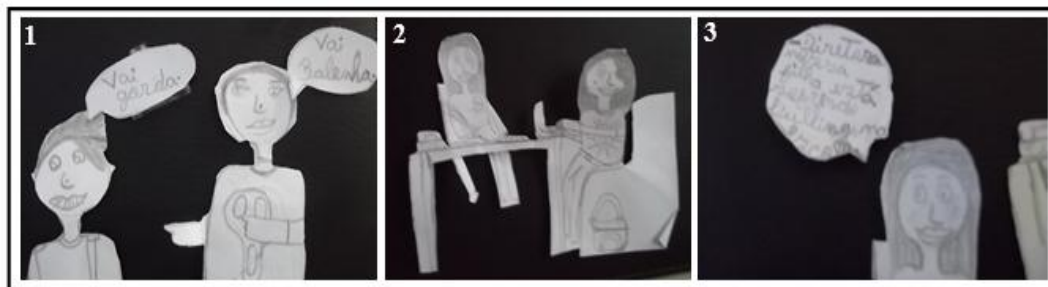


Figura 4 – Captação da sequência das imagens
Fonte: Arquivo pessoal

Na última fase, após duas semanas, os materiais coletados – imagens e áudios – foram trabalhados nos computadores da escola. Para isto, os alunos foram conduzidos ao laboratório de informática e iniciaram a elaboração dos vídeos. No entanto, esta etapa ficou comprometida devido a problemas técnicos, os computadores são lentos e impossibilitavam a **finalização** dos vídeos. Para finalizar o trabalho foi utilizado o computador pessoal da professora que auxiliou os grupos um a um para finalização dos vídeos com base no *software Windows Movie Maker*.

Nesse sentido, ao se promover o acesso dos alunos ao laboratório de informática foram feitas explanações acerca do uso da tecnologia como aliada na aquisição de conhecimentos.

Em seguida, procedemos à realização de oficinas de interação e uso da ferramenta como metodologia a ser incorporada à sala de aula e, por fim, a observação da convivência dos alunos com o novo ambiente de aprendizagem.

Estratégia	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Finalização das maquetes e início da fase de coleta de imagens (fotografias) para elaboração dos vídeos. • Coleta de depoimentos e análise das produções textuais dos alunos. • Reajuste dos textos e treino da leitura para gravação narração. • Finalização do vídeo no laboratório de informática 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise dos depoimentos dos alunos e correção dos textos produzidos.

Quadro 4 – Aspectos inerentes à produção de vídeos – Fonte: Dados da pesquisa

Foram ponderados aspectos traçados por meio de questões (Apêndice B) e, diante da realização das etapas finais foi possível perceber a evolução no nível de aprendizagem em relação aos conteúdos ministrados durante a execução do projeto. Tendo o aluno participado com sugestões de temas, gêneros textuais além de monitorar a própria escrita. O uso do ambiente informatizado proporcionou uma considerável assiduidade às aulas e com isso proporcionou ao educando o desejo de atividades que envolvessem a produção e socialização dos textos escritos por eles, não apenas em língua portuguesa, como também, nas outras disciplinas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a necessidade de se adequar a atuação pedagógica no contexto em que se faz necessário a mudança das práticas de ensino. Considera-se que, a experiência apresentada foi de grande proveito, pois favoreceu uma intervenção que, além de inserir recursos inovadores no repasse dos conteúdos habituais constantes no planejamento anual, promoveu nos alunos um desenvolvimento de atitudes comunicativas que favoreceram os resultados do ensino aprendizagem de Língua Portuguesa nas habilidades de leitura e produção textual.

A realização pautou-se a necessidade de se favorecer e ampliar as práticas de leitura e escrita de texto por meio da produção de vídeos com base na técnica de *Stop Motion*. No que se refere ao alcance dos objetivos propostos, considera-se plenamente satisfeita a iniciativa de inserir as novas tecnologias da informação e comunicação em sala de aula para ministrar os conteúdos ao longo das aulas. Como consequência foi ampliada a frequência de atividades direcionadas à produção com vistas a verificar se a utilização das novas ferramentas resultou na aprendizagem, além de, favorecer o envolvimento dos alunos em atividades para a elaboração e compartilhamento de gêneros orais e escritos.

Outro ponto a ser considerado em nossa experiência foi a dinamização e familiarização dos educandos com variados gêneros textuais, que tomam por base a tipologia narrativa: contos, crônicas e fábulas. E por fim, pudemos verificar os resultados por meio de uma produção final, a qual contemplou outros gêneros e outros suportes, consubstanciando-se como textos multimodais, o que incluiu a socialização por meio da publicação dos vídeos produzidos pelos alunos.

Não foi preciso utilizar tecnologias sofisticadas, os alunos produziram os recursos (cenários e personagens) para finalização dos vídeos por meio de materiais simples: papel, tesoura, isopor e cola, o que revela que a obtenção da excelência no produto final não está vinculada à sofisticação, mais a fatores como a vontade de aprender e, principalmente, a criatividade.

Por outro lado, não foi fácil obter êxito na execução do projeto, em vários momentos foi preciso paralisar a sequenciação pela não ocorrência de aulas na escola. O que fazia com que, devido ao espaço de tempo com que o processo tivesse que ser reiniciado gerando atraso.

Outra debilidade se refere aos equipamentos disponíveis no laboratório da escola e o tempo para finalização dos vídeos.

Ressaltamos que esta experiência possa ser compartilhada e experimentada por outros educadores, independentemente da área do conhecimento a qual estejam vinculados, afinal, o trabalho com *stop motion* possibilita o desenvolvimento de temas específicos além de contemplar os temas transversais. Consequentemente, o desenvolvimento das sequências didáticas favoreceu uma postura diferenciada diante da língua e da linguagem, sob o prisma do uso-reflexão-uso. Os alunos aprenderam a avaliar suas próprias produções e, a partir delas, aprimorar os conteúdos gramaticais não apenas na fala, quanto na escrita. O que corrobora com a percepção de que eles necessitam não apenas do conhecimento escolarizado, mas que, enquanto cidadãos, atuam como construtores de uma sociedade cada vez mais adepta as tecnologias de informação e comunicação e que, por isto, precisam, também, de ser letrados digitalmente.

Reafirma-se, assim que, mais do que a promoção de uma aprendizagem significativa, a experiência favoreceu uma prática na qual professor e alunos aprenderam juntos, Isso porque hoje, ensinar não é mais sinônimo de transferência, mas de favorecimento à construção coletiva do conhecimento. Diante desta concepção de que a aprendizagem não deriva da imposição, mas fruto de um trabalho em conjunto que favoreça o desenvolvimento de competências e habilidades por isso é que reafirmamos a importância da inserção das tecnologias na sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ. **Língua materna** – letramento, variação & ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BISOGNIN, Tadeu Rossato. **Sem Medo do Internetês**. Porto Alegre, RS: Age, 2009.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Volume 3: Ciências Humanas e suas tecnologias** Brasília-2006. Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editoria, 2013.

CAMPELLO, Bernadete Santos. **Letramento Informacional** – Função Educativa do Bibliotecário na Escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1998.

CHIAPPINI, Lígia. **Reinvenção da Catedral: Língua, Literatura, Comunicação, Novas Tecnologias e Políticas de Ensino**. São Paulo: Cortez, 2005.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Organizadoras). **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3 ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.

DEMO, Pedro. **Princípio científico e educativo**. 7.ed. – São Paulo: Cortez, 2000. GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ed. – 8. Reimp. – São Paulo: Atlas, 2006.

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

KATO, Mary A. **No Mundo da Escrita** – Uma perspectiva psicolinguística. 3ª ed – São Paulo: Ática, 1990.

KEEN, Andrew. **Vertigem digital: por que as redes sociais estão nos dividindo, diminuindo e desorientando**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

KENSKY, Vani Moreira. **Educação e Tecnologia: O novo filme da informação**. Campinas (SP): Papirus, 2007.

LEOPOLDO, Luís Paulo- **Novas Tecnologias na Educação: Reflexões sobre a prática. Formação docente e novas tecnologias**. LEOPOLDO, Luís Paulo- Mercado (org.)- Maceió: Edufal, 2002.

LÈVY, Pierre. **As tecnologias da Inteligência** – O futuro na Era da Informática. Rio de Janeiro: editora 34, 1993.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos** - Novos desafios e como chegar lá. 5 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e Mediação Pedagógica** – 21^a ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

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

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

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264p.

SEABRA, Carlos. **Tecnologias na escola** - Como explorar o potencial das tecnologias de informação e comunicação na aprendizagem. Porto Alegre: Telos Empreendimentos Culturais, 2010.

SHEPHERD, Tania; SALIÉS, Tânia. **A linguística da internet**. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

SILVA, O. S. F. **Tessituras (hiper)textuais: leitura e escrita nos cenários digitais**. Salvador: Quarteto Editora, 2008.

SILVA, Rosa Virginia Mattos e. **O português são dois: novas fronteiras velhos problemas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SOBRAL, Adail. **Internet na Escola** – O que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

SOUSA, Robson Pequeno de; MOITA, Filomena M. C. da S. C. CARVALHO, Ana Beatriz Gomes (Organizadores). **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

TAJRA, Sanmys Feitosa. **Informática na Educação**. Novas Ferramentas Pedagógicas para o Professor na Atualidade. 8 ed. rev. e ampl. – São Paulo: Érica, 2008.

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

VALENTE, José Antonio. **O uso inteligente do computador na educação**, *In: Pátio*, Ano 1, n.º 1, Ed. Artes Médicas Sul, 1997, pp. 19-21.

VEER, Win; VRAKKING, Bem. **Homo Zappiens: educando na Era Digital**. Porto Alegre: Art Med, 2009.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES PESQUISADOS

Estado da Paraíba
Secretaria da Educação e cultura
Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares
EEEFM Major Veneziano Vital do Rêgo

Título da Pesquisa: DIVERSIFICAÇÃO DA LINGUAGEM NO ENSINO E APRENDIZAGEM COM O *STOP MOTION* COMO FERRAMENTA DE MULTILETRAMENTO NA SALA DE AULA, UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Pesquisador Responsável: Wanda Patrícia de Sousa Gaudêncio

Caro (a) estudante,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa em que objetiva avaliar as mudanças na forma como se aprende e se ensina Língua Portuguesa a partir da inserção das novas tecnologias da informação e comunicação às aulas da referida disciplina. Esse trabalho é um requisito parcial à conclusão do curso de especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares oferecido pelo Governo da Paraíba, em parceria com a Universidade Estadual da Paraíba, e pretende contribuir com dados que subsidiem ações que possam favorecer a melhoria de vossas habilidades na leitura, escrita e no uso dos artefatos digitais. Para tanto, solicitamos sua contribuição, no sentido de responder as questões que seguem.

Informamos ainda, que sua participação é voluntária e que este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo, e que garantimos a confidencialidade das informações geradas e a privacidade do sujeito da pesquisa.

1 - Você acessa à internet? Se a resposta for positiva com que equipamento: *tablet*, celular ou computador?

2- Com que finalidade você usa a rede: estudar, entrar nas redes sociais, jogar ou outra atividade.

3 – Com que frequência ocorre este acesso: diariamente, uma vez por semana apenas nos finais de semana?

4 – O que você acharia se pudesse realizar atividades da disciplina de língua portuguesa em aulas que envolvessem as novas tecnologias?

APÊNDICE B – AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO POR MEIO DA MUDANÇA METODOLÓGICA

1. Está havendo a integração dos objetivos traçados para o plano de ação e a utilização do *stop motion*?
2. A escolha da ferramenta de fato tem contribuído para o alcance das metas da pesquisa?
3. Os alunos demonstram interação com a ferramenta e compreendem as atividades propostas?
4. Em relação a estrutura disponível, tem havido a possibilidade de execução plena do projeto conforme o cronograma traçado?
5. Que tipo de metodologias tiveram que ser utilizadas para que as atividades elaboradas pudessem ser executadas?
6. Que tipo de análise pode ser feita em relação à postura dos alunos frente às mudanças?
7. Houve melhoria do ensino-aprendizagem por meio da mudança de ambiente?
8. Que sugestões poderiam ser apresentadas para melhoria no uso da ferramenta escolhida?