



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS - ESPANHOL

NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA¹

Thiara Lustosa Milhomem²

RESUMO

Com intenções essencialmente propositivas, este artigo tem o objetivo de refletir sobre os impactos do desenvolvimento das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) no ensino de Língua Portuguesa. Para tanto, ele se inicia com uma breve contextualização do que se compreende por TIC e com as transformações sociais e linguísticas que delas decorrem. Em seguida, ainda no âmbito da fundamentação teórica, apresentamos através da Teoria dos Gêneros Textuais e dos estudos sobre Letramento uma abordagem de língua(gem) sociointeracionista. Por fim, na tentativa de articular esses saberes científicos desenvolvidos na academia com o cotidiano da sala de aula do professor de Português, apresenta-se uma proposta de trabalho ancorada no percurso metodológico proposta pela Escola de Genebra.

Palavras-chave: TIC. Educação. Novos Gêneros Textuais. Letramento Digital. Sequência Didática.

RESUMEN

Con intenciones esencialmente propositivas, este artículo tiene el objetivo de reflexionar sobre los impactos del desarrollo de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en la enseñanza de Lengua Portuguesa. Para esto, se

¹ Trabalho apresentado na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso, ministrada pelo Prof. Dr. Inaldo Firmino Soares em 2017.1, como requisito parcial para a conclusão do curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol da Universidade Federal Rural de Pernambuco, e sob orientação do Prof. Dr. Inaldo Firmino Soares (inaldosoares@gmail.com).

² Graduanda em Letras pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. (thiara2014@gmail.com).

inicia con una breve contextualización de lo que se comprende por TIC y con las transformaciones sociales y lingüísticas que de ellas derivan. A continuación, aún en el marco de la fundamentación teórica, presentamos a través de la Teoría de los Géneros Textuales y de los estudios sobre Letramiento un abordaje de lengua(je) sociointeracionista. Por último, en el intento de articular esos saberes científicos desarrollados en la academia con el cotidiano del aula del profesor de Portugués, se presenta una propuesta de trabajo anclada en el recorrido metodológico propuesto por la Escuela de Ginebra.

Palabras clave: TIC. Educación. Nuevos Géneros Textuales. Letramiento Digital. Secuencia Didáctica.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Lei 15.507, de 21 de maio de 2015 do Estado de Pernambuco, ao proibir o uso de celulares e aparelhos eletrônicos na sala de aula, em um movimento que ocorre em quase todo os estados da federação, reacende uma importante polêmica: *Qual o papel das novas Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC na educação? Como elas têm modificado o uso da linguagem? Quais as possibilidades e principais entraves para utilização dessa ferramenta no contexto educacional brasileiro?*

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE de 2015, 58% dos brasileiros acessa a internet regularmente através de aparelhos celulares multifuncionais, índice esse que tem um aumento considerável quando se refere a jovens em idade escolar. Além disso, segundo o Jornal *O Globo*, a pesquisa “Futuro Digital em Foco Brasil 2015” (Digital Future Focus Brazil 2015) mostra os brasileiros na liderança do *ranking* de acesso a redes sociais, com uma média de acesso 60% maior que o resto do planeta.

Por outro lado, apenas 42,7% das escolas de educação básica no Brasil tinham acesso à internet banda larga, segundo dados de 2014 de um estudo feito pelo Instituto Ayrton Senna com base no Censo Escolar. Além disso, podemos apontar que, para alguns profissionais da educação, o uso de celulares é um dos principais motivos relacionados à falta de atenção e de envolvimento com a aula. Assim o acesso à internet através de aparelhos de celular multifuncionais, responsável por alterar praticamente todas as dimensões da atividade humana, é

hoje deliberadamente excluído do contexto educacional. Em acréscimo, a falta de infraestrutura e de investimento, a visão tradicional da educação ou mesmo a ausência de subsídios didáticos tem colaborado para esse cenário.

A necessidade de um olhar mais atento às influências das TICs no contexto escolar tem gerado interesse multidisciplinar e a pesquisa acadêmica relacionada ao tema tem demonstrado alta produtividade. Há mudanças significativas na forma com que os alunos se relacionam entre si, e com o mundo a sua volta, altamente letrado e mediado por novas tecnologias. Do mesmo modo o processo de apreensão e produção de conhecimento, por meio da linguagem, se materializa hoje numa miríade de suportes e de mídias. A escola, com destaque para o ensino da língua, não pode ficar à margem de tais transformações, pois correrá o risco de promover um ensino da língua de maneira abstrata, sem considerar as suas condições reais de uso, através de conceitos já obsoletos ou ineficazes.

Diante desse quadro, este artigo pretende desenvolver uma pesquisa que situe social e historicamente o advento das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação, com foco no aparelho celular multifuncional, principal instrumento utilizado pelos brasileiros. A partir disso, por meio de uma abordagem de língua enquanto fenômeno social, pretendemos demonstrar como transformações sociais mais amplas, no caso, o desenvolvimento das TICs, influenciam e são influenciadas pela língua, em constante mudança, e o quanto essa abordagem é importante para um ensino transformador e inclusivo. Nesse sentido a Teoria dos Gêneros Textuais e os estudos sobre o letramento abrem novas perspectivas para a reflexão crítica sobre o papel da escolas, do professor e também para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais coerentes e precisas com as atuais demandas sociais.

Para tanto, o artigo está dividido em duas partes, além destas considerações iniciais e das considerações finais, assim distribuídas: Na primeira parte, temos o desenvolvimento dividido em quatro seções, que apresentará as correntes linguísticas que dão suporte a compreensão das transformações linguísticas relacionadas ao desenvolvimento de novas tecnologias e do papel da escola.

Na segunda parte, dividida em duas seções, apresentamos uma proposta de percurso metodológico que articula os pressupostos teóricos apresentados com o fazer pedagógico e a apresenta detalhadamente uma proposta de trabalho na sala de aula.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 NOVAS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO E DA INFORMAÇÃO - TICs

As Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs estão presentes em quase todas as atividades cotidianas. Um exemplo clássico é a substituição dos álbuns de fotografia impressa por álbuns de fotos digitais, fotografadas através de aparelhos celulares multifuncionais, submetidas a programas de edição quase simultâneos e compartilhadas em redes sociais. Diversas outras atividades, como reuniões, leituras, anotações, preenchimento de formulários, reserva de viagens, leitura de mapas, compras, serviços bancários e até mesmo a produção acadêmica passaram por uma transformação digital. (BARTON e LEE, 2015)

Barton e Lee (2015) chamam a atenção para o fato de que uma geração está crescendo em contato com a mídia digital e que tecnologias como *email* e mensagem instantânea já estão obsoletas. Mesmo *sites* constantemente utilizados (como o *Facebook*) já perderam o seu ar de novidade.

Ao defenderem a capacidade de as inovações tecnológicas alterarem cada aspecto da vida social, Barton e Lee citam McLuhan, quando este se referia ao advento da televisão:

O meio, ou processo, de nosso tempo – a tecnologia elétrica – está remodelando e reestruturando padrões de interdependência social e cada aspecto da nossa vida pessoal. Por ele somos forçados a reconsiderar e reavaliar praticamente todos os pensamentos, todas as ações e todas as instituições anteriormente aceitos como óbvios. Tudo está mudando – você, sua família, sua educação, sua comunidade, seu trabalho, seu governo, sua relação com os outros. E está mudando dramaticamente. (MCLUHAN *apud* BARTON; LEE, 1967, p. 8)

A relação entre apropriação e desenvolvimento de novas tecnologias com transformações sociais mais amplas não é, portanto, um fenômeno novo ou exclusivo das TICs. O domínio do fogo, a invenção da roda e a própria invenção da prensa revolucionaram a maneira como a humanidade se relacionava entre si e com o mundo a sua volta. (BARTON e LEE, 2008)

Sobre essa questão é importante que se esclareça, como fizeram os próprios pesquisadores, que as tecnologias em si mesmas não são capazes de causar transformações, porque essa visão desaguaria num determinismo bastante limitado.

Em outros termos, afirmamos que o desenvolvimento e a apropriação das TICs estão inseridos dentre de um contexto mais amplo de mudanças sociais.

Do mesmo modo, é salutar afirmar que as transformações nas atividades sociais provocadas pelas TICs não necessariamente representam uma substituição das atividades analógicas, mas muitas vezes uma combinação ou complemento. Assim, a superação da falsa dicotomia ciberespaço-espaço físico consiste em um desafio, primordial para que se possa compreender o papel dessas ferramentas no contexto educacional. Nas palavras de Barton e Lee,

Comparação ciberespaço-espaço físico é uma dicotomia falsa. Muitos laços se operam no ciberespaço e no espaço físico. Comunicações mediadas por computador suplementam, organizam e amplificam comunicações pessoais e telefônicas, em vez de substituí-las. A internet fornece facilidade e flexibilidade em termos de quem se comunica com quem, que meios usam para se comunicar, o que comunicam e quando se comunicam. (BARTON e LEE, 2013, p. 19)

Vivemos em uma sociedade que se pauta, majoritariamente, na escrita alfabética, e em que praticamente todas as atividades humanas contemporâneas, de todas as áreas, são textualmente mediadas. O fato é que as novas tecnologias são, cada vez mais, veículo dessa mediação textual. E, apesar das discrepâncias de acesso às novas tecnologias entre pessoas e grupos, todas as pessoas têm sua vida afetada pelas mudanças tecnológicas que, costumeiramente, são tratadas de modo naturalizado.

2.2 TECNOLOGIA E LINGUAGEM

A linguagem, compreendida como um fenômeno social historicamente construído e em permanente processo de evolução, exerce um papel central nesse processo de transformações contemporâneas. Para a filósofa Marilena Chauí, citando Mikhail Bakhtin, a linguagem envolve todas as dimensões da vida humana.

A linguagem, diz ele, está sempre à nossa volta, sempre pronta a envolver nossos pensamentos e sentimentos, acompanhando-nos em toda a nossa vida. Ela não é um simples acompanhamento do pensamento, mas sim um fio profundamente tecido na trama do pensamento, é o tesouro da memória e a consciência vigilante transmitida de geração a geração. A linguagem é, assim, a forma

propriamente humana da comunicação, da relação com o mundo e com os outros, da vida social e política, do pensamento e das artes. (CHAUÍ, 2000, p. 172, grifos originais)

Na concepção de Bakhtin, apontada acima por Marilena Chauí, a língua deve ser entendida “como um fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação (enunciado)” e “não constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção.” (BAKHTIN, 1992, p. 123).

Para o filósofo russo, a realidade fundamental da língua e seu modo de existência se encontra atrelado, portanto, à comunicação discursiva concreta (concernente à vida cotidiana, da arte, da ciência etc.).

Assim, a língua e a forma como nos relacionamos com ela têm mudado e conceitos considerados estáveis pelos Estudos Linguísticos precisam ser rediscutidos. Intertextualidade, autor e autoria, relação autor-leitor ou multilinguíssimo assumem outras características e dimensões quando tratamos de textos cuja plataforma são as TICs. Os limites entre espaço e tempo, fala e escrita tornam-se mais fluidos. Surgem novas possibilidades de combinação de recursos semióticos distintos, permitindo outras possibilidades de construção de sentidos.

Isto constitui um importante desafio para compreensão e o ensino da língua. É fundamental, portanto, que o ensino de língua(gem) na escola seja capaz de vincular o uso da língua à vida social e cultural do aluno, tornando o processo de ensino e aprendizagem relevante e imbuído de significado social.

2.3 NOVOS GÊNEROS TEXTUAIS

Um ensino de língua ligado à realidade social e cultural, em constante mudança, é uma preocupação central nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio – PCN e PCNEM, publicados na década de 1990. Os documentos oficiais adotam a concepção bakhtiniana e “dialogam também com outros estudos linguísticos preocupados com o ensino de língua que privilegie o texto em seus aspectos históricos, sociais e culturais.” (ZATERA e MARTINS, 2009, p. 3)

[...] a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. [...] não é possível dizer algo a alguém sem ter o que dizer. E o ter o que dizer, por sua vez, só é possível a partir das representações construídas sobre o mundo. Também a comunicação com as pessoas permite a construção de novos modos de compreender o mundo, de novas representações sobre ele. A linguagem, por realizar-se na interação verbal dos interlocutores, não pode ser compreendida sem que se considere o seu vínculo com a situação concreta de produção. (BRASIL, 1998, p. 24-25)

Nesse sentido, os PCN orientam para um ensino capaz de desenvolver nos alunos o conhecimento necessário sobre as diferentes formas de realização da linguagem na sociedade, a fim de que os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem possam se comunicar produtivamente nos grupos sociais de que participam e participarão, como pode ser observado nos trechos a seguir:

Ensinem seus alunos a utilizar-se da linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender as múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso (BRASIL, 1999, p. 33).

(...)

No processo de ensino e aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (BRASIL, 1999, p. 32).”

Para atender ao que propõe nos fragmentos acima, os documentos oficiais são claros em definir o texto como a unidade básica do ensino de língua, em detrimento das unidades do ensino tradicional, fonema/ letras/ sílabas/ palavras/ sintagmas. Entende-se por texto um construto social organizado dentro de um gênero determinado pela atividade social, já que

Nessa perspectiva entende-se que não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica só pode ser o texto (BRASIL, 1999, p. 23).

(...)

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam (BRASIL, 1999, p. 21).

Quanto a Gêneros Textuais, teoria bastante popularizada no Brasil a partir das publicações oficiais, Bakhtin afirma que são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, caracterizados pelo conteúdo, estilo e construção composicional.” Bakhtin (1992, p.279) Trata-se, portanto, da materialização de realizações linguísticas concretas, construídas historicamente pelo ser humano, “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua.” (BAKHTIN, 1992, p.282)

Nessa perspectiva, “as intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos.” (BAKHTIN, 1992, p.274)

Arcoverde e Arcoverde (2007) mencionam as premissas de Bakhtin ao dizer que onde houver linguagem haverá também gêneros textuais ou discursivos, orais ou escritos. Os gêneros são tão diversos e heterogêneos quanto a atividade humana. Nas palavras do autor,

Assim, de situações em situações, nos mais diversos lugares sempre há gêneros em formatos também diversos. Os gêneros são tão diversos quanto permite a esfera da atividade humana em que se produz a linguagem. Assim, cada esfera elabora seus gêneros, de acordo com aspectos sociais próprios, finalidades comunicativas e especificidades das situações de interação em que os enunciados estão sendo produzidos. (ARCOVERDE; ARCOVERDE, 2007, p. 2).

Em outros termos, todas essas transformações sociais, tecnológicas e linguísticas são terreno fértil para o surgimento de novos Gêneros Textuais. Enquanto práticas textuais vinculadas à vida social, entidades sociodiscursivas e formas de ação, novos gêneros textuais surgem concomitantemente às necessidades interacionais. Há constantemente uma explosão de gêneros. As possibilidades de interação mediadas por TICs tornaram possível a caracterização de inúmeros novos gêneros, tais como *chats*, *e-mail*, listas de discussão, fóruns, redes sociais, todos bastante diversos entre si. (BARTON e LEE, 2009)

Nesse ponto é importante salientar que não há uma “linguagem ou dialeto da internet” ou o “internetês”, como sugere o senso comum. As possibilidades comunicativas mediadas pelas TICs são vastas e heterogêneas, caracterizando inúmeros novos gêneros, com características específicas e diversas.

É necessário lutar contra esse estigma e ir contra essa corrente, abrangendo e trazendo à luz os benefícios e facilidades que as tecnologias podem oferecer ao processo educacional, especialmente em língua portuguesa.

Erickson (1997 apud MARCUSCHI, 2005, p. 17) explica que a classificação dos gêneros desenvolvidos de maneira digital eleva de maneira comum e de maneira incomum, sendo que “[...] a interação online tem o potencial de acelerar enormemente a evolução dos gêneros” e, ao passo em que se desenvolvem os novos programas de interação online, surgem também os novos gêneros ou, ainda, os que já existem e passam por alguma mudança importante ao ponto de necessitar de uma classificação nova.

Nesse sentido Soares (2002) explica que por conta da diversidade dos gêneros que existem na contemporaneidade, não é possível realizar uma caracterização de apenas um gênero textual de todas as formas de textos que são vistos na web, justamente por conta das intenções dos usuários e das próprias possibilidades de interatividade, que são inúmeras e, para além, não são as mesmas em chats, blogs, fóruns, listas de discussão, entre outros.

Marcuschi (2005) aponta que as características dos gêneros digitais dependem da relação dos discursos que são produzidos neles, além de traçar um reconhecimento de suas situações de uso. Para além, os gêneros digitais passam a ser reconhecidos também enquanto ferramentas de comunicação, interação e especialmente ação social. Tais características tornam possível a identificação de alguns gêneros textuais digitais que podem ser utilizados em aulas de língua vernácula ou estrangeira, como os e-mails, chats, fóruns, textos de redes sociais, SMS ou torpedos, entre outros.

Sendo que após serem caracterizados como gêneros digitais, é preciso traçar então que os gêneros que ocorrem nesse meio digital não poderão ser confundidos com hipertexto, ambientes digitais ou virtuais. O autor ainda explica que a internet se apresenta enquanto um ambiente heterogêneo, em cujo contexto se torna necessário ressaltar que os ambientes da rede se atribuem de características

próprias, atuando como ambientes para o processamento textual em que surgem os gêneros do meio.

Marcuschi (2005) comenta que o elemento central que caracteriza os gêneros digitais e outros tipos de gêneros emergentes, envolve a nova relação que se forma com os usos da linguagem como tal. De certo modo, passam a favorecer a redefinição de alguns elementos centrais da linguagem em uso, tais como a relação entre a oralidade e a escrita, a fim de aproximá-las cada vez mais. O autor elucida então que

Esses gêneros que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias criam formas comunicativas próprias com um certo hibridismo que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha divisão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua. Esses gêneros também permitem observar a maior integração entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento (MARCUSCHI, 2005, p. 21).

Dessa forma, ele explica que a comunicação via internet, isto é, a escrita que é utilizada nesse meio, é muito próxima da oralidade, especialmente em caso de chats (bate-papos), de e-mails e também dos blogs. Sobre os gêneros digitais, o pesquisador pernambucano acrescenta ainda suas características centrais: composição e estruturas flexíveis, temas variados, com prevalência de temáticas cotidianas ao invés de institucionais e, finalmente no estilo, existe monitoramento baixo, informalidade, linguagem fragmentada e utilização de abreviações.

No que diz respeito ao papel da educação na sociedade tecnológica, os PCNEM apontam que “nas próximas décadas, a educação vá se transformar mais rapidamente do que em muitas outras, em função de uma nova compreensão teórica sobre o papel da escola, estimulada pela incorporação das novas tecnologias” (BRASIL, 2000, p. 6).

2.4 LETRAMENTO DIGITAL

O advento das TICs e o surgimento de novos gêneros textuais exige também o desenvolvimento de novas habilidades de leitura e escrita, isto é, de novos letramentos. A escola, espaço institucionalizado de aquisição de conhecimento, precisa apontar um caminho para que seja desenvolvido um trabalho efetivo com os

novos gêneros e desenvolvimentos dos letramentos digitais. (BARTH e FREITAS, 2014)

Compreende-se como letramento um conjunto de práticas sociais ligadas a leitura e a escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES, 2002). Trata-se de um termo bem mais amplo do que alfabetização, pois implica o uso social das práticas de leitura e escrita, e não apenas a aquisição dos processos de codificação e decodificação da língua. Em acréscimo Soares frisa que embora essa diferenciação seja necessária, letramento e alfabetização são interdependentes e até indissociáveis.

Segundo a linguista Roxane Rojo (2007, p. 100) há abordagens distintas do conceito de letramento, divididas sinteticamente em duas versões antagônicas. A versão fraca “estaria ligada ao enfoque autônomo, é (neo) liberal e remete a mecanismos de adaptação da população às necessidades e exigências do uso da leitura e escrita, para funcionar em sociedade”; enquanto a versão forte “seria revolucionária, crítica, na medida em que colaboraria não para a adaptação do cidadão às exigências sociais, mas para o resgate da autoestima, para construção de identidades fortes para a potencialização de poderes.”

Como propõe Paulo Freire, letramento forte diz respeito ao desenvolvimento da capacidade de usar a leitura e a escrita como meio de tomar consciência da realidade e transformá-la.

Outra questão importante é o uso do termo letramentos, no plural, dada a “multiplicidade de eventos sociais em que a leitura e a escrita são utilizadas e a multiplicidade de habilidades necessárias para participar competentemente nesses eventos” (REZENDE, 2016, p. 97).

Assim os letramentos, são práticas sociais e culturais que têm sentidos específicos e finalidades específicas dentro de um grupo social, ajudam a manter a coesão e a identidade do grupo, e são aprendidas em eventos coletivos de uso da leitura e escrita, e por isso são diferentes em diferentes contextos sócio-culturais (BUZATO, 2006a, p. 4).

Dessa forma, o desenvolvimento das TICs fornece suportes e formas de interação específicos com desdobramentos sociais, cognitivos e discursivos, configurando assim, um letramento digital (SOARES, 2002). Nessa mesma direção Buzzato diz que

Letramentos digitais (LDs) são redes de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais (computadores, celulares, aparelhos de TV digital, entre outros) para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais limitados fisicamente quanto naqueles denominados online, construídos pela interação social mediada eletronicamente. (BUZZATO, 2006b, p. 16)

Letramento digital envolve conhecimento técnico e alfabético, mas, envolve também a habilidade para construir sentidos a partir das novas ferramentas, como afirma Carmo:

Habilidades para construir sentido a partir de textos multimodais, isto é, textos que mesclam palavras, elementos pictóricos e sonoros numa mesma superfície. Inclui também a capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente informações disponibilizadas eletronicamente (CARMO, 2013, p. 12)

(...)

Na atualidade, uma pessoa letrada deve ser capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem (DIONÍSIO, 2005, p. 159).

Para Rojo e Moura (2012), esses multiletramentos são subversivos, uma vez que se considera o design do hipertexto, que possibilita diversas conexões e caminhos. Essa subversão ocorre, sobretudo em relações de controle unidirecional da comunicação e informação – portanto, da produção cultural – bem como da propriedade de bens imateriais – como ideias, discurso, sonoridades, etc.

Conforme os autores, no espaço digital se tem um embate que ocorre, por exemplo, entre autoria e apropriação. Assim, faz-se necessário que a escola debata uma nova ética que, na percepção dos autores, não tome tanto como base a propriedade de direitos de autor, de rendimentos – que terminam por diluir-se na livre navegação na web – bem como passe a debater sobre novas estéticas que permeiam e constituem os textos contemporâneos, multimodais e cuja finalidade é a transformação do consumidor acrítico em analista crítico.

Sendo assim, Lankshear e Knobel (2006) explicam que no âmbito escolar é preciso considerar que os alunos se encontram imersos em um contexto da internet, de modo que muitas vezes adquirem uma ótica diferenciada e abordam questões de maneira igualmente diferente. Nesse sentido, encontra-se o maior desafio da escola e dos docentes no trabalho com esses alunos que se inserem no espaço escolar

com novos conhecimentos, de modo que eles, na maioria das vezes, pouco ou nada se interessam por práticas antigas e tradicionais que são trabalhadas pela/na escola.

Coiro (2008) explica então que os multiletramentos passam a representar uma ótica teórica das relações entre o âmbito social que se encontra em transformação, alunos e docentes. Desse modo, a multiplicidade de canais de comunicação e o aumento da diversidade cultural e linguística são foco de atenção para uma ótica de mundo muito mais ampla para o letramento do que as tradicionais, com base nas abordagens linguísticas.

Sendo assim, a autora aponta ainda que tanto as políticas educacionais quanto a estrutura escolar e os currículos se encontram muito arraigados em metodologias retrógradas de letramento, de modo que seu maior e principal desafio paira sobre o enfrentamento do cotidiano contemporâneo, da realidade dos seus alunos e na inserção de um currículo e de instrumentos de aprendizagens que possibilitem o contato com essa nova realidade tecnológica.

Rojo e Moura (2012) finalizam dizendo que o trabalho com multiletramentos na escola envolve, geralmente, o uso de novas tecnologias de informação e comunicação, caracterizando-se como um trabalho que se inicia nas culturas de referência do alunato e de gêneros, mídias e linguagens que são conhecidos por ele. Parte-se daí para buscar um trabalho com enfoque crítico, pluralista, ético e democrático de textos/discursos que tratem de ampliar o repertório cultural e direcionar outros letramentos, tanto valorizados quanto desvalorizados, fazendo-os resultar na imersão de letramentos críticos.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, apresentamos algumas sugestões de atividades, organizadas em uma Sequência Didática, no intuito de mobilizar, articular e materializar as concepções teóricas acima desenvolvidas em uma proposta objetiva de aula de Língua Portuguesa. Para isso, primeiro faremos uma explanação da Sequência Didática, um método coerente e articulado com as correntes teóricas e com a abordagem de língua(gem) desenvolvidas nesse artigo. Em seguida apresentaremos uma proposta de Sequência Didática, desenvolvida em torno de gêneros digitais e direcionada para estudantes do 1ª ano do Ensino Médio.

3.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Roxane Rojo destaca em sua obra a dificuldade de transpor didaticamente as orientações dos PCN e PCNEM para a sala de aula. (ZATERA e MARTINS, 2009).

Essa preocupação foi fonte para que os pesquisadores europeus do chamado “Grupo de Genebra” propusessem a utilização dos gêneros textuais como instrumento de ensino. À luz do conceito bakhtiniano de gêneros discursivos, Dolz e Scheneuwly (1996) e Pasquier e Dolz (1996) se posicionaram contrários à utilização da tipologia clássica (narração, descrição e dissertação) para o desenvolvimento de habilidades de escrita e leitura, considerando-a inadequada para uma ação pedagógica voltada ao desenvolvimento de competências comunicativas amplas, uma vez não contempla o escopo social dos textos, baseia-se apenas na sua organização textual. (ZATERA e MARTINS, 2009)

O Grupo de Genebra introduz o conceito de Sequência Didática, definida com como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). As Sequências Didáticas são atividades organizadas e encadeadas em torno de um tema/ objetivo preciso, cuja finalidade é “levar os alunos a se apropriarem (e também a reconstruírem) uma prática de linguagem sócio-historicamente construída, materializada nos gêneros textuais.” (HILA, 2008, p.3)

Barros et al. (2014) explicam que o termo “sequência didática” surgiu no Brasil por meio do documento oficial PCN, na década de 1990, apresentando-se como “projetos” e “atividades sequenciadas”. Ainda que as sequências didáticas sejam atreladas ao estudo do gênero textual, os autores explicam que consiste em um procedimento que pode ser utilizado por áreas distintas do conhecimento.

Os autores definem que as sequências didáticas se apresentam como um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de determinados objetivos da educação. Assim, possibilitam a reflexão e o fazer pedagógico de forma articulada, sistematizada e contextualizada. Em algumas atividades de língua portuguesa, as sequências didáticas ofertam uma variedade de alternativas ao professor e, portanto, promovem uma articulação de seus eixos. Sobre isso, os autores sugerem que

Ao organizar a sequência didática, o professor poderá incluir atividades diversas como leitura, pesquisa individual ou coletiva, aula dialogada, produções textuais, aulas práticas etc., pois a sequência de atividades visa trabalhar um conteúdo específico, um tema ou um gênero textual da exploração inicial até a formação de um conceito, uma ideia, uma elaboração prática, uma produção escrita (BARROS-MENDES et al 2012 Apud BARROS et al, 2014, p. 244).

Antes de apresentarmos uma Sequência Didática (doravante SD) desenvolvida em torno de Gêneros Digitais, é importante destacar alguns pressupostos apontados por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) quanto ao processo de elaboração da SD:

- a) objeto de trabalho escolar é a atividade de linguagem situada, relacionada a um determinado gênero, em uma situação de comunicação específica; b) o trabalho de desenvolvimento na sala de aula de uma SD deve ocorrer no interior de um projeto de sala (o que não significa, portanto, o ensino do gênero pelo gênero, mas o gênero como um instrumento dentro de um projeto maior na escola/sala); c) o ponto de partida da SD deve ser um diagnóstico realizado com a turma, no intuito de observar quais capacidades dominam ou não em relação àquela prática social; d) os diferentes módulos e exercícios devem levar em conta as capacidades de linguagem relacionadas ao estudo do gênero por meio de atividades diversificadas e abordando-se o gênero em diferentes aspectos (contexto de produção, leitura, elementos da arquitetura interna, mecanismos de textualização, plano global, unidades linguísticas significativas, etc.) (HILA, 2008, p. 3)

(Essa parte é interessante. Podemos desmembrar. Mas em cada ponto posso ir explicando as escolhas da minha proposta de aula)

É nítida a importância conferida a uma abordagem da língua situada em um projeto de ensino mais amplo, que tenha como ponto de partida as necessidades, interesses e o estágio de desenvolvimento da turma. Nesse sentido, a SD proposta nesse artigo terá como tema *Violência Contra a Mulher*. Trata-se uma questão atual, amplamente vivenciada pela população de faixa etárias e classes sociais diferentes, conforme dados recentes, e cujo conteúdo é amplamente discutido nas Redes Sociais.

Assim apresentaremos a SD **Violência Contra a Mulher**, destinada ao trabalho com turmas do 1ª ano do Ensino Médio, fazendo apontamentos sobre sua organização e as habilidades mobilizadas em cada fase. O procedimento SD, tal como pensado pela escola genebrina, divide-se em quatro fases: apresentação da

situação, produção inicial, módulos relativos a análise linguísticas e produção final. Para cada uma delas desenvolveremos atividades distintas, organizadas em módulos.

3.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O 1º ANO DO ENSINO MÉDIO

3.2.1 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

Na primeira fase, será apresentada a SD, expondo claramente aos alunos o objetivo do projeto coletivo de produção no gênero digital Texto Argumentativo do suporte Facebook, de modo que os alunos tenham clareza da finalidade e importância do projeto.

Para isso, deverão ser desenvolvidas as seguintes atividades:

- Leitura e discussão da notícia “Estupro Coletivo exposto nas redes: Justiça do Rio condena dois a 15 anos de prisão”, disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2017/02/21/politica/1487713910_877695.html
- Leitura dirigida de comentários previamente selecionados sobre o texto anterior, em que cada aluno realiza a leitura de um dos comentários.
- Atividade de compreensão de interpretação de texto oral, com foco nas características específicas do gênero (elementos de hipertexto, utilização de imagens e outras semioses) e seu papel na construção de sentido.
- Atividade de pesquisa em grupo. Os alunos, divididos em grupos de 3, deverão pesquisar a partir de palavras-chave, identificadas na atividade anterior, outros textos relacionados ao tema. Serão aceitas notícias, comentários, charges e outros gêneros. A turma deverá discutir sobre cada material pesquisado. Eles deverão utilizar o celular para realizar essas atividades.

3.2.2 PRODUÇÃO INICIAL

A segunda fase tem como finalidade diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos, ajustando as atividades a partir desse contexto. Essa primeira produção pode ser realizada, conforme Barros e Nascimento (2007), de maneira bastante simplificada, com o propósito de estabelecer uma avaliação formativa, de

modo a identificar os pontos de intervenção em relação às capacidades de linguagem.

Para isso, deverão ser desenvolvidas as seguintes atividades:

- Os alunos deverão fazer uma postagem no Grupo do Facebook criado pelo professor com esse propósito, em que compartilharão o texto pesquisado por eles e o texto a notícia trazida pelo professor com um pequeno texto introdutório.

3.2.3 OS MÓDULOS (RELATIVOS ÀS PRÁTICAS LINGÜÍSTICAS)

Enquanto as duas primeiras fases têm como objetivo traçar um diagnóstico da turma, a terceira fase se propõe ao desenvolvimento das capacidades de linguagem em si, envolvendo práticas de leitura, produção e análise da língua. Essa fase pode englobar um número indeterminado de módulos, de acordo com a necessidade, como afirma Hila (2009).

Uma seqüência didática terá, então, tantos módulos/oficinas quanto necessários para suprir as dificuldades encontradas pelos alunos na escrita inicial do gênero. Por se tratar do momento de transposição de conteúdos, é aconselhável que o professor varie os tipos de exercícios (questões abertas, fechadas, lacunadas, etc.), a metodologia e avalie gradativamente o que os alunos vão aprendendo, por meio, por exemplo, de uma lista de constatações. (HILA, 2009, p.4)

Para isso, desenvolveremos as seguintes atividades:

- Ouvir e discutir a música Geni e o Zepelim, de Chico Buarque de Holanda, com objetivo de promover um aprofundamento temático e o contato com outros gêneros.
- Atividade escrita de interpretação, buscando correlacionar os textos lidos e debatidos.
- Leitura e discussão mediada do texto “9 Fatos que Você Precisa Saber sobre a Lei Maria da Penha”. Cada aluno lerá um fragmento do texto, enquanto os colegas, juntamente com o professor, farão comentários analíticos do texto, observando a estruturação da narrativa, os recursos linguísticos empregados e os elementos que caracterizem esse gênero digital.

<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/10/9-fatos-que-voce-precisa-saber-sobre-a-lei-maria-da-penha>

- Apresentação da pesquisa no *Facebook* da *Tag #LeiMariaDaPenha*, Promovendo uma ampliação do repertório sobre o gênero em estudo.
- Organização e sistematização do conhecimento sobre o gênero: estudo detalhado de sua situação de produção e circulação; estudo de elementos próprios da composição do gênero e de características da linguagem nele utilizada, tomando como exemplo fragmentos dos textos utilizados ao longo das aulas.

3.2.4 PRODUÇÃO FINAL

Segundo HILA (2009) a última fase da SD é a produção final, em que o aluno, após a imersão com conteúdo temático e reflexão sobre as características do gênero, tem a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos. Além disso ele participa do processo de avaliação juntamente com o professor.

Para isso, desenvolveremos as seguintes atividades:

- Produção textual individual, de uma postagem pública no *Facebook*, tendo como base os textos estudados e as propriedades do gênero discutidas no módulo anterior. A postagem deverá combinar pelo menos uma imagem. Além disso os alunos deverão interagir com as reações a sua publicação, e os seus comentários também serão avaliados.
- Reescrita. Depois da correção e visualização individual das possíveis falhas os alunos poderão reescrever os seus textos, o que auxiliará no aprimoramento da escrita e na percepção da produção textual como um processo. A decisão de publicar uma errata ou de editar o texto será tomada pelo aluno.

Esse é um modelo que exige estudo e dedicação do professor, visto que se trata de uma espécie de roteiro de pesquisa sobre o gênero, em que se destaca os elementos ensináveis. Para Hila (2009) é tarefa do professor:

- (a) buscar um conjunto de textos prototípicos do gênero (para identificar suas características lingüísticas, textuais e discursivas, bem como quais delas são ensináveis para a sua turma em específico);
- (b) conhecer o estado de arte sobre estudos já desenvolvidos sobre aquele determinado gênero (por isso aconselha-se que o professor

iniciante escolha, dentro de um projeto de sala, um gênero que já tenha sido objeto de investigação, a fim de se prover de material adequado de pesquisa);
(c) levantar as características prototípicas do gênero em questão (em relação aos seus temas, a sua estrutura composicional e ao estilo;
(d) pensar quais dessas características podem ser “ensináveis” à série em questão e de que forma. (HILA, 2009, p. 5)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação com uma escola inclusiva e transformadora, conectada a realidade e capaz de formar cidadãos críticos e aptos a intervir conscientemente na sociedade contemporânea não é recente. Este tem sido tema central para pesquisadores dos Estudos sobre Letramento, das diversas correntes do Interacionismo Sociodiscursivo e até mesmo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, como pode ser percebido ao logo deste artigo. Amparados na “concepção de um sujeito psicossocial histórica e ideologicamente constituído na interação com o outro”, todas essas abordagens teóricas tem “o texto como palco em que essa relação se dá” (SOARES, p.2). O texto é, portanto, a unidade central de ensino da língua, caracterizadas em gêneros relativamente estáveis, conforme a concepção bakhtiniana.

Nesse sentido, o desenvolvimento de novas tecnologias da informação e da comunicação, realidade amplamente vivenciada pelos estudantes, ainda que em diferentes níveis e de maneira pouco consciente, consiste em um poderoso instrumento de ensino. Trata-se de um instrumento de mediação de inúmeras atividades cotidianas, que permeia quase todos os aspectos da vida contemporânea, cujas inúmeras ferramentas, suportes e desenvolvimento das próprias interações propiciam uma explosão de novos gêneros textuais. São gêneros muito diversos entre si, mas amplamente utilizados pelos jovens e com características peculiares que tornam necessário repensar alguns conceitos dos estudos linguísticos. A influência de outras semioses, a relação autor e autoria e os limites entre fala e escrita são alguns em que detemos mais atenção ao longo do artigo.

As TICs, possibilitam o acesso, através da internet em um aparelho celular multifuncional, a um gigantesco número de textos reais e diversos de grande circulação social e com uma forte presença na realidade sociocultural dos estudantes. Além disso, essa rica fonte de material para o ensino de língua, permite

uma interação real e permanente com o texto, abrindo novas possibilidades de compreender o desenvolvimento da língua.

Sobre essa questão, são os estudos sobre letramento que afirmam haver, na possibilidade novas conexões e caminhos, o caráter subversivo dos multiletramentos. Dito de outra forma, o letramento digital, isto é, o desenvolvimento da habilidade de construção de sentido para gêneros textuais multimodais e da capacidade de se posicionar criticamente diante dele resultam em um emponderamento do estudante.

No entanto, embora a produção acadêmica há muito se interesse por essa questão, é nítido o distanciamento com a prática docente na escola. A falta de investimento e políticas públicas que sanem a debilidade estrutural nas escolas é uma questão importante que este artigo não pretendeu aprofundar, embora o reconheça como central. Sobre essa questão apenas gostaríamos de destacar a incoerência da proibição do uso de celulares e aparelhos eletrônicos na escola, medida que aumenta o abismo entre a realidade social e as experiências linguísticas vivenciadas pelos estudantes e a prática escolar. Além de marginalizar gêneros textuais, a medida excluí da escola um aparelho que poderia em grande medida sanar a ausência de laboratórios de informática nas escolas.

Nesse sentido, o desafio sobre o qual este artigo se debruçou, foi o de traçar um percurso metodológico capaz de transpor para a sala de aula as teorias linguísticas amplamente desenvolvidas no âmbito acadêmico. A proposta de Sequência Didática apresentada no artigo além de materializar o texto como elemento central da reflexão sobre a língua, demonstra o quanto os aparelhos celulares podem ser úteis no contexto educacional. A vasta quantidade de material, a possibilidades de interações reais, a abordagem de temas pertinentes e que envolvam a comunidade em que os alunos estão inseridos são algumas das possibilidades.

REFERÊNCIAS

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. Recife: Diários Associados – Diário (2015). Disponível em: <http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/vida-urbana/2015/05/26/interna_vidaurbana,578225/lei-estadual-proibe-uso-de-celular-na-escola.shtml> . Acesso em: 24 ago.2017.

O GLOBO. São Paulo: Organizações Globo – Diário (2015). Disponível em: <http://blogs.oglobo.globo.com/nas-redes/post/brasileiros-gastam-650-horas-por-mes-em-redes-sociais-567026.html> . Acesso em: 24 ago.2017.

G1. São Paulo: Organizações Globo – Diário (2016). Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/01/43-das-escolas-publicas-tem-banda-larga-contra-80-das-privadas.html> Acesso em: 24 ago.2017.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editora, 2015.

ZATERA, Luciana Carolina Santos; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **A Prática Pedagógica No Ensino De Gêneros Textuais: Uma Pesquisa Em Desenvolvimento**. Educere, 2007. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-306-05.pdf> Acesso em 24 ago.2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens e Códigos**. (1º e 2º ciclos do ensino fundamental). v. 3. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens e Códigos** (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

ARCOVERDE, M. D. L.; ARCOVERDE, R. D. L. **Leitura, interpretação e produção textual**. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.

REZENDE, M. V. **Formação Inicial de Professores de Língua Portuguesa para Era Digital**. Tese de Doutorado. UEL, 2015.

BUZATO, M. E. K. **Letramento digital: um lugar para pensar em internet, educação e oportunidades**. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE, 3. São Paulo, 2006. Anais. São Paulo: CENPEC, 2006. s/p.

CARMO, Josué G. Botura. **O letramento digital e a inclusão social**. Disponível em: <http://paginas.terra.com.br/educacao/josue/> Acesso em: 15 Jul 2017.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARROS, L. S.; et al. **Sequência didática: uma proposta metodológica ao ensino de língua materna**. In: XVIII congresso nacional de linguística e filologia. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2014, p. 237-259.

CHAUÍ, M. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 2000.

COIRO, J.; et al. Central issues in new literacies and new literacies research. In: _____; et al. (Ed.). The handbook of research in new Literacies. New Jersey: Erlbaum, 2008.

DIONÍSIO, A.; et al. **Gêneros textuais e ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

DIONISIO, A. P. **Gêneros multimodais e multiletramento**. In: KARXOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). Gêneros textuais: reflexão e ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008, p.119-132.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Pour un enseignement de l'oral: initiation ao genres formels à l'école. Paris: ESF éditeur, 1998.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling "the new" in new literacies. In: _____. (Ed.). A new literacies sampler. New York: Peter Lang, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Gêneros digitais emergentes no contexto da tecnologia digital, In _____.; XAVIER, A. C. S. (org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção ao sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 13-67.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, 2002.

HILA, C.V.D. **O Procedimento Seqüência Didática Como Instrumento De Ensino No Estágio De Docência**. Anais. II CONALI- Congresso Internacional de Linguagem e Interação. Maringá: Departamento de Letras Editora, 2008.