



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS  
Centro de Ciências Humanas  
Departamento de Comunicação e Letras  
Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras



Vanely Cristiany Oliveira Silva

**MULTILETRAMENTOS: desenvolvimento de habilidades de produção e  
recepção de textos em contextos digitais**

Montes Claros - MG  
2015

**Vanely Cristiany Oliveira Silva**

**MULTILETRAMENTOS: desenvolvimento de habilidades de produção e recepção de textos em contextos digitais**

**Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (Profletras): Estudos Linguísticos, da Universidade Estadual de Montes Claros, como parte dos requisitos para obtenção de título de Mestre em Letras – Estudos Linguísticos.**

**Área de concentração: Linguagens e Letramentos**

**Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes**

**Orientadora: Prof. Dra. Fábila Magali Santos Vieira**

Liberado em 01/10/2015 -



**Montes Claros - MG  
2015**

Silva, Vanely Cristiany Oliveira.

S586m      Multiletramentos [manuscrito] : desenvolvimento de habilidades de produção e recepção de textos em contextos digitais / Vanely Cristiany Oliveira Silva. – Montes Claros, 2015.

203 f. : il.

Bibliografia: f. 131-136.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ Profletras, 2015.

Orientadora: Profa. Dra. Fábila Magali Santos Vieira.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



VANELY CRISTIANY OLIVEIRA SILVA

*Multiletramentos: desenvolvimento de habilidades de produção e recepção de textos em contextos digitais*

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Professores Doutores:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fábica Magali Santos Vieira – Orientadora (Unimontes)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Cristina Santos Peixoto (UFSB)

Prof. Dr. Antônio Carlos Soares Martins (Unimontes)

Montes Claros, 17 de agosto de 2015.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela força interior e pela perseverança na superação das dificuldades.

À professora Fábria Magali Santos Vieira, pela orientação dedicada, por seu exemplo profissional, pelo apoio e incentivo, que foram imprescindíveis neste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras- Profletras, da Universidade Estadual de Montes Claros, pelo exemplo e dedicação durante todo o curso.

Aos colegas da Escola Estadual Mamede Pacífico de Almeida, pelo apoio, especialmente à professora Maria Estela Dias de Souza, pela valorização a este trabalho.

Às colegas de orientação Leila Tupinambá e Helen Josy, pelos momentos de reflexão e compartilhamento das dificuldades e angústias durante o desenvolvimento da pesquisa.

À colega da Graduação e, agora, da Pós-Graduação, Vanuze Maria Pacheco Cavalcante, pelo convívio, pelas conversas e trocas de experiências que ajudaram a tornar menos árduo este percurso.

À minha tia e professora Ana Lúcia Fernandes, pelo apoio desde o início da minha formação profissional.

À minha mãe e minhas irmãs, pelo apoio e incentivo de sempre.

Aos meus filhos e ao meu esposo, pela compreensão, carinho, paciência e incentivo.

A teoria sem a prática vira verbalismo, assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade. (Paulo Freire)

## RESUMO

Neste trabalho buscamos discutir como o desenvolvimento de habilidades de produção e recepção dos novos textos, que surgem a partir das práticas discursivas estabelecidas em contextos digitais, influencia o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental. Com base nos estudos sobre letramento e letramento digital de Soares (2002, 2003), Coscarelli (2005, 2007, 2009) e Dias e Novais (2009), que apontam que há habilidades que são específicas para que o sujeito possa lidar com o texto em contexto digital; e guiados pelos estudos sobre a pedagogia dos multiletramentos, em Rojo (2012, 2013), levantamos a hipótese de que a inclusão, nas matrizes de ensino, de novas habilidades relacionadas ao uso de recursos e ferramentas digitais e à produção e recepção dos novos textos, que surgem nesses contextos, poderia ser favorável ao ensino. Na pesquisa, cujo percurso metodológico embasou-se nos pressupostos da pesquisa-ação, foi realizada, com alunos de uma série dos anos finais do ensino fundamental, uma atividade diagnóstica que apontou necessidades educacionais relativas ao desenvolvimento de habilidades de compreensão e produção de textos em contextos digitais, relacionadas à realização de pesquisa na internet; ao uso de ferramentas e recursos para a edição de textos *online*; e ao reconhecimento de aspectos do hipertexto digital. A partir dessa atividade, foi desenvolvida e aplicada uma proposta educacional de intervenção, em quatro módulos, a fim de enfrentar a necessidade diagnosticada. No primeiro módulo, apresentamos a proposta de trabalho aos sujeitos. No segundo módulo foram aplicadas as atividades interventivas propriamente ditas. No terceiro e quarto módulos foram aplicadas atividades que avaliaram o desenvolvimento das habilidades relacionadas às práticas de letramento em contexto digital. A análise dos resultados dessas atividades demonstrou que os sujeitos apresentaram um avanço no reconhecimento de efeitos de sentidos decorrentes de textos multimodais; dos aspectos multimidiáticos e da composição do hipertexto digital; e um avanço parcial quanto às habilidades de realização de pesquisa na internet. A análise qualitativa das atividades, orientada pelas concepções teóricas mencionadas e pelos estudos acerca dos aspectos sociais dos usos da linguagem, demonstrou, ainda, que as atividades interventivas foram eficientes para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à produção e recepção de textos, como reconhecer informações explícitas e inferir informações implícitas; reconhecer os efeitos de sentidos decorrentes da relação de sons, imagens, *links*, entre outros recursos, nos textos multimodais; reconhecer o objetivo comunicativo do gênero, a relação entre gênero textual, suporte, variedade linguística, estilística e objetivo comunicativo da interação; e reconhecer os elementos estruturais de uma sequência discursiva. A partir da comparação entre o resultado da atividade diagnóstica com o da atividade avaliativa e das reflexões propiciadas por essa análise, concluímos que o desenvolvimento de habilidades de produção e recepção das práticas discursivas dos contextos digitais influenciou de maneira positiva o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, que a inclusão, nas matrizes de ensino, de novas habilidades relacionadas ao uso de recursos e ferramentas digitais e à produção e recepção dos novos textos, que surgem nesses contextos, pode ser favorável ao ensino da Língua Portuguesa.

**PALAVRAS CHAVE:** contextos digitais, letramento digital, multiletramentos, produção/recepção textual, ensino da Língua Portuguesa.

## ABSTRACT

In this paper we discuss how the development of production and reception of new texts that arise from the discursive practices in digital contexts influences the process of teaching and learning the Portuguese language in the final years of elementary school. Based on studies of literacy and digital literacy of Soares (2002, 2003), Coscarelli (2005, 2007, 2009) and Dias and Novais (2009) who point that there are abilities specific to the subject who can handle texts in the digital context. Guided by the studies on the pedagogy of multiliteracies in Rojo (2012, 2013) we hypothesized that the inclusion of new abilities in education related to the use of resources and digital tools and to the production and reception of new texts that arise in these contexts could be favorable to education. This work which is based on action research, was conducted with students from a class in the final years of elementary school, a diagnostic activity was applied related to conducting research on the Internet that pointed educational needs for the development of text comprehension and production skills in digital contexts; the use of tools and resources for editing online texts; and recognition of digital hypertext aspects. From this activity, an educational intervention proposal was developed and applied in four parts in order to face the diagnosed need. In the first part, we presented the work proposal to the subjects. In the second part the intervention activities were applied. The third and fourth part activities were applied evaluating the development of abilities related to literacy practices in the digital context. The results of these activities showed that the subjects showed an improvement in recognizing effects of meanings arising from multimodal texts; the multimediatic aspects and the digital hypertext composition; and a partial advance concerning the research performing abilities on the internet. Qualitative analysis of activities, guided by theoretical concepts mentioned and the studies on the social aspects of the uses of language have also shown that interventional activities were efficient for the development of abilities related to the production and reception of texts as to recognize explicit information and infer implicit information; recognize the effects of meanings arising from the relation of sounds, images, links, and other resources in multimodal texts; recognize the communicative objective of genre, the relationship between text genre, support, linguistic variety, stylistics and communicative objective of the interaction; and recognize the structural elements of a discursive sequence. From the comparison between the result of the diagnostic activity with the evaluation activity and reflections enabled by this analysis, we concluded that the development of production and reception abilities of discursive practices of digital contexts influenced positively the teaching-learning process and hence the inclusion in education, new abilities related to the use of resources and digital tools and to the production and reception of new texts that arise in these contexts that may be an aid to the teaching of Portuguese.

**KEYWORDS:** digital contexts, digital literacy, multiliteracies, production/text reception, teaching of Portuguese.



## LISTA DE SIGLAS

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais -----	14
CBC - Conteúdos Básicos Comuns -----	14
AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem -----	15
TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação -----	24
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica -----	42
SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação -----	42
GNL - Grupo de Nova Londres -----	49
PEI - Proposta Educacional de Intervenção -----	60

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura da apresentação da análise dos dados -----	65
Figura 2 - Local de acesso ao computador -----	68
Figura 3 - Local de acesso à internet -----	69
Figura 4 - Variedade de <i>sites</i> acessados -----	70
Figura 5 - Atividade de pesquisa na internet -----	73
Figura 6 - Acesso ao correio eletrônico e envio de mensagem -----	74
Figura 7 - Leitura e compreensão de hipertexto digital -----	76
Figura 8 - Reconhecimento e localização nas várias camadas do hipertexto digital -----	79
Figura 9 - Habilidades para o trabalho como o gênero e-mail -----	95
Figura 10 - Habilidades para o trabalho com a notícia em contexto digital -----	97
Figura 11 - Habilidades para o trabalho com a narrativa em contexto digital -----	100
Figura 12 - Habilidades para o trabalho com a pesquisa na internet -----	102
Figura 13 - Avaliação de leitura de texto multimodal e reconhecimento de informação explícita -----	106
Figura 14 - Avaliação da habilidade de inferir informação implícita -----	108
Figura 15 - Avaliação de habilidades de pesquisa na internet -----	109
Figura 16 - Avaliação de leitura de texto multimodal e de habilidades de relacionar várias mídias à informação explícita ou implícita -----	111
Figura 17 - Avaliação de habilidade de reconhecer o hipertexto digital -----	112
Figura 18 - Avaliação de habilidade de reconhecer elementos que sinalizam a presença de um <i>link</i> -----	113

Figura 19 - Avaliação de habilidade de identificar as camadas da malha hipertextual -----	114
Figura 20 - Atividade de produção de texto em contexto digital -----	117
Figura 21 - Tela de apresentação multimídia produzida pelos alunos -----	118
Figura 22 - Atividade de produção de narrativa audiovisual -----	119
Figura 23 - Telas do vídeo <i>Draw my life</i> produzido por uma aluna -----	123

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO I – DOS LETRAMENTOS AOS MULTILETRAMENTOS</b> .....	<b>19</b>
1.1 Da alfabetização ao letramento digital .....	19
1.2 O papel da escola diante dos novos textos e suportes textuais dos contextos digitais ---	22
1.3 Gêneros digitais no contexto escolar .....	26
1.4 Documentos norteadores para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa na educação básica .....	30
1.4.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – para o ensino da Língua Portuguesa .....	31
1.4.2 Proposta curricular de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação de Minas Gerais – CBC .....	35
1.5 As matrizes de ensino e de habilidades e a produção e recepção de textos em contexto digital .....	42
1.5.1 Uma sugestão de matriz de habilidades para o letramento digital .....	46
1.6 Multiletramentos: pedagogia das (multi)interações .....	49
<b>CAPÍTULO II – A INFLUÊNCIA DO LETRAMENTO DIGITAL NAS PRÁTICAS DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: o percurso metodológico</b> .....	<b>57</b>
2.1 Percurso metodológico .....	58
2.1.1 Etapas da pesquisa .....	60
2.1.2 Sujeitos .....	61
2.1.3 Técnicas de coleta de dados .....	62
2.1.4 Análise dos dados .....	65
<b>CAPÍTULO III – A PRODUÇÃO E RECEPÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS EM CONTEXTOS DIGITAIS</b> .....	<b>67</b>
3.1 O questionário .....	68

3.2 O grupo focal -----	71
3.2.1 Atividade 1: Pesquisa na internet -----	72
3.2.2 Atividade 2: Acesso ao correio eletrônico e envio de mensagem -----	74
3.2.3 Atividades 3 e 4: Leitura e compreensão de hipertexto digital -----	75
3.2.4 Atividades 5 e 6: Reconhecimento e localização nas várias camadas que compõem um hipertexto digital -----	79
3.3 A proposta educacional de intervenção -----	82
3.3.1 Módulo I- Conhecendo: estabelecendo conexões com o objeto de estudo -----	90
3.3.2 Módulo II- Dialogando: estabelecendo conexões com a linguagem na internet -----	91
3.3.3 Módulo III- Refletindo: estabelecendo conexões com a construção do conhecimento -----	104
3.3.4 Módulo IV- Praticando: estabelecendo conexões com a prática de produção em contexto digital -----	115
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS -----</b>	<b>126</b>
<b>REFERÊNCIAS -----</b>	<b>131</b>
<b>APÊNDICE A -----</b>	<b>137</b>
<b>APÊNDICE B -----</b>	<b>139</b>
<b>APÊNDICE C -----</b>	<b>140</b>
<b>ANEXO A -----</b>	<b>200</b>

## INTRODUÇÃO

Muito tem se discutido as transformações nas formas de apropriação e uso do conhecimento, em função da difusão da informação proporcionada pelo avanço tecnológico e do acesso à variedade de ferramentas digitais que conecta pessoas numa proporção que chega a nos impressionar.

Transformam-se as formas de apropriação, utilização e produção do conhecimento, que deixa de ser produto e passa a ser processo e, proporcionalmente, são influenciados os processos e recursos dos quais a escola, como agência de letramento, pode lançar mão, a fim de garantir o direito do cidadão de se inserir nesse contexto.

Constitui-se fato a influência da educação, tanto familiar quanto escolar, nesse processo de formação do sujeito em sua totalidade e, em se tratando da escola, um olhar precisa ser lançado para as que se destinam ao atendimento das camadas mais populares da sociedade, de forma que esses processos e produtos provenientes do avanço tecnológico possam ser apropriados eficientemente, tanto pelos educadores quanto pelos alunos, a fim de que a inclusão social/digital possa tornar-se um processo tão natural quanto necessário.

Com relação à função da escola pública e dos educadores de garantir a construção e a utilização autônoma do conhecimento em situações e com objetivos diversos, Coscarelli (2007) afirma que “cabe, então, a nós professores, sobretudo das classes populares, criarmos formas de incluir nossos alunos nessa viagem, e para isso, devemos dar a eles os equipamentos necessários para serem bem sucedidos nessa empreitada” (COSCARELLI, 2007, p. 29).

Para tanto, a utilização de recursos como o computador e a internet, que já fazem parte, de alguma forma, do cotidiano desses alunos, precisa ser inserida no processo de ensino-aprendizagem para que possamos aprimorar as condições necessárias para, ao mesmo tempo, desenvolver as capacidades/habilidades educacionais e “minimizar a exclusão de muitos sujeitos já excluídos em muitas outras situações” (COSCARELLI, 2007, p. 27). Estamos, assim como a autora, levando em consideração que “podemos e devemos usar o computador como meio de comunicação, como fonte de informação, que ajudará os alunos a responder suas perguntas, a desenvolver projetos e a confeccionar diversos produtos” (COSCARELLI, 2007, p. 28).

O ensino de línguas, dessa forma, vem sendo modificado, devido às transformações a respeito da concepção de linguagem e do uso sociocultural que se faz desta na sociedade em constante evolução e transformação.

O discurso oral ou escrito, sabemos, continua sendo essencial em qualquer situação de comunicação, mas as habilidades e os conhecimentos que caracterizam o sujeito como letrado vêm se modificando com a vasta utilização dos recursos tecnológicos e a produção e publicação de textos em contextos digitais. Assim, a transmissão de conhecimentos, que sempre foi uma necessidade do ser humano, hoje, com a difusão em massa de tais recursos, muda de contexto para a construção e a socialização, conceitos que atendem melhor à dinâmica da sociedade moderna. A Educação, nesse cenário, não poderia deixar de ser influenciada; as metodologias de trabalho não poderiam deixar de ser repensadas; e a inclusão dos recursos tecnológicos da informação e comunicação, bem como o desenvolvimento de habilidades condizentes com a utilização eficiente de tais recursos no processo de ensino-aprendizagem, conseqüentemente, não poderia deixar de ser discutido e viabilizado.

O desenvolvimento desta pesquisa baseou-se, pois, nas orientações a respeito do ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica que se apoia na vertente da Linguística que trata a linguagem em seu aspecto social e em seus contextos de uso, nos quais se incluem os contextos digitais, inegavelmente lotados de situações de uso diversificado dessa linguagem.

A análise quanto à eficiência e a pertinência dos vários recursos e ferramentas que podem servir aos processos de ensino-aprendizagem são, também, uma necessidade, uma vez que se ampliam, paralelamente, a gama de habilidades relativas à condição de letrado (tendo em vista as diversas situações de uso da língua, bem como a multimodalidade textual) e os recursos que podem ser utilizados nesses processos, visando favorecer o sujeito na aquisição de tais habilidades.

Por multimodalidade textual entendemos, embasados nos estudos de Rojo (2013) acerca da hibridização dos textos na contemporaneidade, que seja a multiplicidade de linguagens evidenciadas através das imagens, mais presentes nos textos impressos, e os vários recursos semióticos e midiáticos, como ícones, animações, vídeos, além dos *links*, presentes nos hipertextos digitais.

Neste estudo o uso do termo hipertexto digital esteve em consonância com os apontamentos de Coscarelli (2002), para quem todo texto é um hipertexto, considerando que toda leitura pode ser hipertextual, uma vez que nem sempre lemos de modo linear. Assim, o que distingue o hipertexto digital do texto impresso são os recursos para a navegação que cada um apresenta, tendo em vista o seu suporte de circulação.

O hipertexto digital, neste caso, apresenta-se como um texto multimodal e hipertextual de maneira mais radical que o texto impresso, de acordo com Marcuschi (2007), por ser constituído de várias mídias: texto verbal, imagens estáticas ou em movimento, vídeos, áudios e os *links*, recursos que evidenciam, de maneira característica, o aspecto não linear no texto digital, possibilitando, de forma simultânea, o acesso a outros textos ou a outras camadas do mesmo hipertexto.

A multimodalidade e a hipertextualidade são, neste sentido, fenômenos potencializados pelos meios digitais e isso tem como consequência a ampliação das possibilidades de relações entre elementos verbais e não verbais para a produção de sentidos nos textos.

O olhar para essas novas formas de interação e produção do conhecimento nos contextos da comunicação mediada pelas tecnologias da comunicação e informação tem influenciado, no contexto educacional, discussões acerca da necessidade de desenvolvimento de novas competências no que se refere à produção e recepção textual. Rojo (2013) defende que o letramento, na contemporaneidade, assuma outra perspectiva, a dos multiletramentos, em função das mudanças nos textos, da hibridização da linguagem, bem como da potencialização das formas de interação, de difusão da informação e das culturas, além da potencialização do acesso ao conhecimento, proporcionados pelas tecnologias da informação e comunicação.

A partir dessas reflexões, a questão principal levantada por este trabalho é *de que maneira o desenvolvimento de habilidades de produção e recepção dos novos textos que surgem a partir das práticas discursivas estabelecidas em contextos digitais influenciam o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental*. Nessa perspectiva, concordamos com Rojo (2013), que ressalta:

Se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e de produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas. Hoje, é preciso tratar da hipertextualidade e das relações entre diversas linguagens que compõem um texto, o que salienta a relevância de compreender os textos da hipermídia (ROJO, 2013, p. 08).

Com base no referencial teórico de Soares (2002, 2003), de Coscarelli (2005, 2007, 2009), de Marcuschi (2008), de Dias e Novais (2009); no referencial documental dos PCN (1998), da Matriz de Ensino de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação de Minas Gerais, os CBC (2008, 2014); e nos pressupostos da pedagogia dos multiletramentos,



conforme Rojo (2012, 2013), buscamos discutir de que maneira o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao letramento digital influenciam as práticas de produção e recepção textual no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Acreditamos que a inclusão, nas matrizes de ensino, de novas habilidades relacionadas ao uso de recursos e ferramentas digitais e à produção e recepção dos novos textos, que surgem nesses contextos, pode ser favorável ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

A ideia para o desenvolvimento deste trabalho partiu de um projeto de ensino<sup>1</sup> que desenvolvemos, em 2010, com uma turma do 9º Ano do Ensino Fundamental na mesma Escola da Rede Pública Estadual, no Município de Engenheiro Navarro, em que este trabalho atual foi desenvolvido. O projeto de ensino ao qual nos referimos foi intitulado *Quantos textos: novas tecnologias, novas ferramentas de ensino- compreensão e produção de textos na rede* e teve o objetivo de estimular a compreensão e a produção de textos de gêneros variados por meio da interação e da interatividade em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

A proposta de trabalho do projeto previa a integração do trabalho em sala de aula ao trabalho em um AVA, que proporciona diversas situações de comunicação e, conseqüentemente, de leitura e de produção de textos. Foi criado, para tanto, um *site* utilizando a plataforma *Moodle*<sup>2</sup>. Através desse ambiente, lançamos mão de alguns recursos e ferramentas da *Web*, visando favorecer a produção de textos e a construção coletiva e colaborativa do conhecimento.

Com o objetivo de envolver toda a turma na participação do projeto, os alunos foram divididos em grupos, porque nem todos possuíam computador com acesso à internet e havia, naquela época, poucas máquinas disponíveis para uso no laboratório de informática da escola. Mesmo com essas dificuldades, o interesse em participar e desenvolver as atividades propostas foram satisfatórios, considerando, também, que o uso de tais recursos na sala de aula era uma novidade para aqueles alunos.

---

<sup>1</sup> Projeto desenvolvido para a conclusão do Curso de Especialização em Ensino de Línguas Mediado por Computador, da Faculdade de Letras da UFMG.

<sup>2</sup> Sistema de administração de atividades educacionais de EAD, destinado à criação de comunidades *online*.

Assim, não foi difícil perceber as limitações quanto ao letramento digital dos alunos. Apesar de se encaixarem no grupo dos chamados nativos digitais<sup>3</sup>, o uso do computador, da internet e das ferramentas da *Web 2.0*, naquele nosso contexto, para a compreensão e produção de gêneros textuais, nos revelou a necessidade do desenvolvimento de algumas habilidades para a utilização de tais recursos, no que diz respeito ao conhecimento e navegação em interfaces digitais. Os alunos apresentaram, por exemplo, dificuldade em criar um *e-mail*, necessário para a realização do cadastro no AVA, bem como dificuldade em acessar ou enviar uma mensagem por *e-mail*. Cadastrar-se no AVA e navegar por suas páginas para visualizar as atividades propostas e participar de fóruns de discussão se mostraram, também, tarefas difíceis de serem realizadas por vários alunos. Ler na tela ou “ler a tela” do computador, trilhando os caminhos do hipertexto digital: os ícones, *menus*, os *links* e os vários outros comandos comuns aos ambientes digitais, em várias ocasiões, não foi tarefa tão simples de ser realizada por aqueles alunos, como se esperava.

Essas dificuldades, acreditamos, continuam a existir nos dias de hoje, uma vez que temos observado que os alunos lidam bem no contexto digital com aquilo que eles costumam acessar com mais frequência, que são as redes sociais ou alguns jogos. No contexto escolar, quando precisam acessar a internet para a realização de alguma atividade, utilizando, por exemplo, um *site* de pesquisa ou um programa específico, como um editor de texto, as dificuldades ficam evidentes, tanto nos que se refere ao uso do recurso ou ferramenta digital quanto no que se refere à produção e recepção de textos nesses ambientes. Entendemos que essas dificuldades podem estar relacionadas a essas novas configurações textuais, que demandam novas maneiras de lidar com a produção de sentidos nos textos e que este fato pode indicar a necessidade de desenvolvimento de habilidades específicas no que diz respeito ao letramento digital.

Tendo em vista as dificuldades apresentadas pelos alunos em lidar com os textos – interfaces gráficas ou hipertextos – e os suportes textuais em contexto digital é que pretendemos discutir neste trabalho sobre a influência do desenvolvimento de habilidades

---

<sup>3</sup> Nativo e imigrante digital são termos utilizados por Marc Prensky (2001) para caracterizar os usuários das tecnologias, explicando as diferenças culturais entre os que cresceram nessa era digital e os que não cresceram e que estão “migrando”, para se adaptar a esta realidade. O autor ressalta o fato de que “os alunos de hoje – do maternal à faculdade – representam as primeiras gerações que cresceram com essa nova tecnologia. Eles passaram a vida inteira cercados de computadores, *vídeo games*, tocadores de música digitais, câmeras de vídeo, telefones celulares, e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital. Em média, um aluno graduado atual passou menos de 5.000 horas de sua vida lendo, mas acima de 10.000 horas jogando *vídeo games* (sem contar as 20.000 horas assistindo à televisão). Os jogos de computadores, e-mail, a internet, os telefones celulares e as mensagens instantâneas são partes integrais de suas vidas” (Fonte: [http://depiraju.edunet.sp.gov.br/nucleotec/documentos/Texto\\_1\\_Nativos\\_Digitais\\_Imigrantes\\_Digitais.pdf](http://depiraju.edunet.sp.gov.br/nucleotec/documentos/Texto_1_Nativos_Digitais_Imigrantes_Digitais.pdf). Acesso em: 20 out. 2014).

relacionadas à compreensão e produção dos novos textos dos contextos digitais para o ensino da Língua Portuguesa, sendo que esta questão apresentou, ainda, alguns desdobramentos:

- O fato de que as características dos textos em ambientes digitais se distinguem dos impressos pela possibilidade de combinação entre várias mídias – imagem, vídeo, animação, *links*, entre outras – e por proporcionarem uma “navegação” diferenciada, em função do próprio suporte tecnológico em que os textos circulam, dos recursos e da hipertextualidade nos textos digitais.

- A necessidade de inclusão de novas habilidades nas matrizes curriculares, a fim de direcionar o trabalho, no contexto escolar, com essas novas tecnologias da informação e comunicação e com a compreensão dos efeitos de sentidos produzidos a partir da relação entre as diversas mídias em um hipertexto digital.

- A consideração ao fato de que as matrizes curriculares atuais não dão conta de todas as habilidades necessárias para que o aluno possa lidar de forma eficiente com a leitura e a escrita em ambientes digitais, tanto no que diz respeito à utilização das interfaces gráficas, recursos e ferramentas das tecnologias da informação e comunicação, quanto no que se refere à compreensão e análise da produção e recepção de textos multimodais.

A questão levantada neste estudo e seus desdobramentos apontam, dessa forma, para a consideração de que o desenvolvimento de habilidades que dizem respeito ao uso de ferramentas e recursos das interfaces gráficas, bem como de produção e recepção dos textos multimodais desses ambientes, embasados na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos e nos pressupostos teóricos da linguística aplicada no que se refere aos estudos dos usos sociais da linguagem, pode favorecer o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, tendo em vista o alcance de uma educação responsável que, conforme Oliveira e Szundy (2014), deve “ser responsiva aos usos das múltiplas linguagens que (re)desenham as performances na contemporaneidade e propiciar o posicionamento crítico sobre esses usos” (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014, p. 184).

Este trabalho é composto, assim, desta contextualização do objeto de estudo, do objetivo e da hipótese que o guiou. No capítulo 1 apresentamos os pressupostos teóricos e documentais da pesquisa. No capítulo 2 explicitamos a escolha da metodologia e do percurso metodológico que foi o da pesquisa-ação, além das etapas deste percurso, que foram a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental, caracterização dos sujeitos/amostra, coleta de dados e elaboração da proposta educacional de intervenção. No capítulo 3 apresentamos os resultados e a interpretação dos dados, relacionando os dados da coleta inicial com os dados das atividades da proposta de intervenção, à luz dos pressupostos apresentados no capítulo 1.

Por fim, apresentamos nossas considerações finais acerca dos resultados da pesquisa e das contribuições deste trabalho.

# CAPÍTULO I

## DOS LETRAMENTOS AOS MULTILETRAMENTOS

Este capítulo apresenta os pressupostos teóricos e documentais para o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa que orientam este trabalho. Iniciamos com uma discussão a respeito dos conceitos de alfabetização e letramento(s), como conceitos que norteiam o ensino de línguas, para enfatizar a multiplicidade de formas de produção de sentidos nos textos dos contextos digitais, que demandam novas habilidades de compreensão e produção e, conseqüentemente, novos letramentos, que se referem ao letramento digital. Depois discutiremos sobre alguns aspectos dos gêneros eletrônicos, que são os gêneros textuais que surgem no contexto da comunicação estabelecida por meio das tecnologias da informação e comunicação e que precisam ser incluídos no contexto educacional. Em continuidade, apresentamos discussão acerca dos documentos que norteiam o ensino da Língua Portuguesa, buscando refletir sobre as concepções de linguagem que orientam este estudo. Apresentamos, por fim, reflexão acerca de uma sugestão de matriz de habilidades para o letramento digital e acerca dos pressupostos da pedagogia dos multiletramentos, enfatizando a emergência da inclusão de novas habilidades no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, tendo em vista a aprendizagem profícua das novas possibilidades de produção de sentidos nos textos multimodais dos contextos digitais.

### **1.1 Da alfabetização ao letramento digital**

O que é ser letrado ou alfabetizado? Quais habilidades foram necessárias para que se considerasse um sujeito alfabetizado ou letrado? Que influências os usos da linguagem, as práticas de leitura e escrita, bem como os suportes textuais exerceram ou exercem sobre esses conceitos?

Ribeiro (2007) vê como íntima a relação entre alfabetização e letramento. Soares (2003), da mesma forma, afirma que:

[...] a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama *alfabetização*, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) e usos efetivos dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama *letramento* (SOARES, 2003, p. 90).

O uso do termo tecnologia na definição acima nos parece bastante apropriado. Acreditamos que ele pode ser relacionado ao fato de que a cada vez que ocorre uma mudança de comportamento, em função de novos conhecimentos e de novas práticas de uso da língua, novas formas de pensar e de lidar com tais habilidades emergem, trazendo consigo toda a gama de questionamentos, dúvidas, experimentações, (re)formulações de conceitos e de teorias que buscam abarcar todas as possibilidades de desvendamento acerca do que é visto como “novo objeto de estudo”.

Bem como os conceitos, os usos da linguagem e da escrita e os suportes textuais também sofreram modificações ao longo do tempo; por esse motivo, diversificaram-se, também, as habilidades necessárias para a imersão nessa cultura letrada. O estado ou a condição de “letrado” amplia-se com o avanço das práticas de leitura e de escrita no universo digital. Surge, dessa forma, uma nova vertente ou, como definiu Soares (2002), uma nova ênfase para o conceito de letramento. Para a autora, “não há propriamente uma diversidade de conceitos, mas diversidade de ênfase na caracterização do fenômeno” (SOARES, 2002, p. 144). Além do espaço, os mecanismos de produção, de reprodução e de difusão da leitura e da escrita dos ambientes virtuais são responsáveis pelo surgimento dessa vertente ao conceito de letramento, que é o letramento digital.

O letramento digital é, assim, definido por Soares (2002) como “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel” (SOARES, 2002, p. 151).

Apontando para a mesma direção, Xavier (2013) considera que:

*Ser letrado digital* pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escritas feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital (XAVIER, 2013, p 02).

Se, por letramento, compreendemos que seja fazer uso cognitivo e social da leitura e da escrita, dominar as habilidades necessárias à sua efetivação e participar ativamente de práticas de uso dessas habilidades e atitudes, podemos compreender que essa nova ênfase

dada ao conceito de letramento inaugura novas habilidades de leitura e escrita. Essas habilidades não vêm, necessariamente, para substituir as habilidades relacionadas às práticas de leitura e de escrita já existentes; elas representam, na verdade, a ampliação dos usos da linguagem em contextos e situações diversificadas, sendo, assim, evidenciadas em função da plasticidade do conceito de letramento, que se molda conforme a variedade de práticas de uso da linguagem. Dessa maneira, as habilidades relacionadas ao letramento digital vêm para ampliar o conceito de letramento.

Segundo Marcuschi (2002), “as tecnologias não mudam os objetos, mas a nossa relação com eles” (MARCUSCHI, 2002, p. 06). Nesse sentido, a leitura e a escrita na tela do computador não vão deixar de ser leitura ou escrita, mas vão demandar do leitor/produtor conhecimentos de técnicas e de habilidades diferentes das necessárias para a leitura e a escrita no papel.

Para Crystal<sup>4</sup> (2001 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 199): “a internet e todos os gêneros a ela ligados são eventos textuais fundamentalmente baseados na escrita. Na internet a escrita continua essencial apesar da integração de imagem e som”. Além da integração de imagem e som, outros recursos se integram ao uso da linguagem verbal escrita nos textos em contexto digital, caracterizando e evidenciando, de forma singular, a multimodalidade de tais textos, que se convencionou chamar de textos multimodais, multissemióticos e hipertextuais. Sobre a concepção de hipertextualidade nos textos produzidos em contextos digitais em relação aos textos em contextos impressos, discutiremos adiante. Esses outros recursos dizem respeito às imagens animadas, os vídeos e os *links*, entre outros.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN:

A leitura e a escrita continuam muito presentes na sociedade, em particular, no âmbito do trabalho. Porém, não há como negar que as novas tecnologias da informação cumprem cada vez mais o papel de mediar o que acontece no mundo, “editando” a realidade. (BRASIL, 1998, p. 89).

Marcuschi (2008) e Coscarelli (2009) defendem que a diferença entre o texto impresso e o texto digital se evidencia na forma em que os manuseamos, levando-se em consideração o suporte de circulação de um e de outro. Obviamente, não manuseamos um texto impresso da mesma forma que manuseamos um texto pelo computador. A ação de virar a página de um livro impresso se reconfigura na rolagem da barra lateral da página do computador; a ação de

---

<sup>4</sup>CRYSTAL, D. *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

escrever com caneta ou com lápis no papel se reconfigura na digitação, no teclado do computador; a ação de buscar um glossário ao final do texto para conhecer o significado de certa palavra ou expressão se reconfigura no *link* (hipertexto) que, ao ser clicado, leva o leitor para outra página, na qual encontra outro texto com o significado de tal palavra ou expressão; e assim, novas práticas e novas ações são configuradas ou reformuladas. Da mesma maneira, podemos também perceber essas diferenças ao manusearmos os vários textos impressos existentes: não manuseamos nem lemos um jornal da mesma forma que manuseamos e lemos um livro. Essas ações possuem relação com os objetivos da leitura e com o suporte textual.

Segundo Coscarelli (2009), a informática mudou o universo dos textos, da escrita e da leitura; no entanto, pondera que essa mudança “não deve ser vista como uma substituição das habilidades que o leitor precisa ter para lidar com o texto impresso, por outras que serão exclusividade do meio digital” (COSCARELLI, 2009, p. 552).

Tendo em vista essas considerações, podemos dizer que tais habilidades não se contradizem nem se excluem, mas se complementam.

## **1.2 O papel da escola diante dos novos textos e suportes textuais dos contextos digitais**

Na “era digital”, faz-se necessário saber se relacionar com a escrita nas diversas mídias em que ela se faz presente, pois novas maneiras do ato de ler e de produzir foram criadas, exigindo dos sujeitos outras competências, além das linguísticas, para que sejam capazes de compreender a função da multiplicidade de formas da língua.

Por vivermos em um mundo letrado, em que a comunicação se dá a todo o momento, de várias formas e através de vários meios, inclusive pela utilização dos recursos tecnológicos, que avançam a passos largos, os textos produzidos em todos os veículos de comunicação, impressos ou não, tornaram-se importantes contribuintes, na relação ensino-aprendizagem, para a construção do conhecimento.

No contexto digital, os textos ganham novos suportes, os quais inauguram novas formas de lidar com a leitura e com a escrita; novos gêneros textuais se configuram, e os já existentes se reconfiguram; os usos da linguagem e as formas de interação discursiva, conseqüentemente, se remodelam. Em função desses fenômenos, no âmbito escolar surgem os questionamentos acerca das especificidades de leitura, de compreensão e de produção textual,



tendo em vista as características desses meios, os recursos multimidiáticos e a multimodalidade dos textos ali produzidos e em circulação.

De acordo com Frade (2007):

Para cada alteração nas tecnologias de escrita, deveríamos pensar em novos gestos e possibilidades cognitivas e, por extensão, em novas pedagogias. Isso porque esses instrumentos alteram os modos de relacionamento com a cultura escrita e, em outra instância, com o próprio conhecimento e com uma instituição encarregada de transmiti-lo, a escola (FRADE, 2007, p. 67-68).

Historicamente, na medida em que os textos foram ganhando novas formas, novas práticas de uso da leitura e da escrita foram se configurando e, com elas, novas formas de lidar, tanto com o suporte quanto com as práticas, foram estabelecidas, desafiando o trabalho da escola quanto à ampliação das habilidades leitoras/escritoras dos alunos, ou seja, do seu letramento. Para Ribeiro (2007), “para elevar o nível de letramento de um leitor é necessário torná-lo um manipulador de textos e suportes, um explorador de possibilidades. É preciso que ele caminhe entre possibilidades” (RIBEIRO, 2007, p. 135).

O surgimento de um suporte textual, entretanto, não vai descartar o anterior e nem mesmo alterar todas as habilidades de manuseio daquele. Nesse sentido, Ribeiro (2007) considera que:

O fato de surgir um novo suporte para leitura/escrita não quer dizer que absolutamente todos os expedientes do leitor/usuário tenham que ser modificados. As novas tecnologias podem recuperar características de outras, muitas vezes até de tecnologias já quase esquecidas. A familiaridade do leitor com determinados gêneros de texto, diagramações e suportes pode torná-lo mais hábil no reconhecimento de um novo suporte, que não deverá, quase nunca, ser totalmente novo (RIBEIRO, 2007, p. 138).

No entanto, para que essas relações possam ser estabelecidas, há a necessidade de se oferecer as possibilidades de manipulação de suportes e de textos diversos; há de se desenvolver um trabalho sistematizado com os novos suportes e os gêneros digitais, em que a multimodalidade e a intertextualidade, como afirmou Marcuschi (2007), se apresentam como características marcantes.

A intertextualidade como característica dos textos digitais evidencia-se pela presença do hipertexto, texto que abriga outros textos, acessados por meio de *links* que, ao serem clicados, transportam o leitor para outras páginas, numa rede de conexões com esses outros textos. Para Coscarelli (2002): “o *hipertexto* digital é um documento composto por nós

conectados por vários *links*. Os nós são unidades de informação, como textos verbais ou imagens, por exemplo, e os *links* são conexões entre esses nós” (COSCARELLI, 2002, p. 09).

Xavier (2013) descreve hipertexto como:

Página eletrônica da Internet que permite acesso simultâneo do leitor a textos, imagens e sons de modo interativo e não-linear, possibilitando visitar outras páginas e assim controlar até certo ponto sua leitura-navegação na grande rede de computadores (XAVIER, 2013, p. 06).

Conforme o mesmo autor há pesquisas que afirmam que “o uso do hipertexto e da Internet na escola afetará o ensino, a aprendizagem e os programas escolares de forma determinante” (XAVIER, 2013, p. 06), uma vez que o uso dessas tecnologias interfere nos conceitos e nas atividades relativas ao ensino da leitura e da escrita.

Outra importante contribuição do hipertexto e da internet para o ensino, segundo Xavier (2013), diz respeito à *interdisciplinaridade*, possibilitando, de maneira bastante dinâmica, a integração entre as várias disciplinas.

A agilidade de conexão com outros textos e com outras leituras, proporcionadas pelo hipertexto, pressupõe, no que se refere à proposta educacional do hipertexto, um conjunto de capacidades mentais, que envolve:

- Competência para compreender os novos princípios que regulam a organização e a armazenagem do conhecimento em um ambiente virtual, não mais em locais físicos, como livros, por exemplo;
- Competência para clicar nos “links” que são ferramentas auxiliares de navegação na página eletrônica;
- competência para “sacar” os dados apresentados na tela de modo diverso como em textos, imagens e sons, que precisam ser selecionados e filtrados em meio às muitas informações dispostas na página eletrônica visitada e em toda a Internet (XAVIER, 2013, p. 07).

No contexto educacional, dessa forma, o letramento digital demanda um trabalho que vai além do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC –, da simples apropriação de uma ferramenta ou de um recurso tecnológico; demanda, paralelamente, o uso dessas tecnologias numa abordagem cognitiva, crítica e consciente, de forma que esse uso se relacione à construção de sentidos, à construção de conhecimentos pelos alunos. Nessa perspectiva, três aspectos do letramento digital podem ser sistematizados pela escola:

- *Aprender a pesquisar*: diz respeito à formação do leitor com habilidade para selecionar as informações veiculadas pela internet, em função da sua quantidade. A pesquisa na internet envolve, dessa forma, leitura crítica, além de processos cognitivos

de levantamento de hipóteses, análise, comparação e síntese, e da habilidade para a leitura de hipertextos.

- *Aprender a publicar*: se relaciona à mudança no perfil, de consumidor para produtor colaborativo, em função da facilidade de publicação e de difusão de qualquer conteúdo na internet. Esse aspecto envolve, pois, a avaliação sobre a qualidade do que se produz e se publica, bem como a produção e a edição de informações.
- *Aprender a comunicar-se no meio digital*: envolve o processo de construção de habilidades de comunicação e de expressão em eventos interativos no contexto digital, bem como a reflexão sobre as particularidades da escrita nesse meio.

Quanto aos objetivos e à função sociocomunicativa, os conceitos de texto se aplicam tanto aos impressos quanto aos hipertextos digitais; o que se transforma, como afirma Coscarelli (2006), é a forma de navegar em um e em outro texto, em função do seu suporte textual e das especificidades apresentadas por cada um.

Uma característica comum a todo conceito de texto diz respeito à interação, ao seu caráter sociocomunicativo. Com o advento da informática e o surgimento dos hipertextos digitais, essa característica é ampliada, de maneira dinâmica e multimodal, em função das novas possibilidades, dos novos gêneros e das novidades que surgem nesse mesmo quesito “interação”, proporcionados pela internet.

Dessa maneira, o que ocorreu com a utilização em larga escala dos ambientes digitais foi uma integração dos gêneros digitais aos que já existiam; e, num processo evolutivo, acarretaram, também, a adaptação de alguns suportes impressos, a fim de se adequarem aos ambientes digitais. Os jornais e as revistas impressas, por exemplo, possuem características diferentes dos veiculados pela internet, em função dos recursos, da agilidade, da rapidez, da interatividade e dos modos de organização e publicação da informação, oferecidos por esse veículo virtual. O mesmo acontece com os próprios gêneros textuais que são publicados nos jornais e nas revistas, como os anúncios publicitários e as charges, por exemplo; na internet, eles passaram por adaptações, como a utilização dos recursos não verbais de som e de animação.

Todas essas situações influenciam as práticas letradas, bem como as práticas escolares de formação do sujeito letrado. Da mesma forma, a utilização dos recursos tecnológicos como ferramentas que servem ao processo educacional pressupõe a familiaridade com tais recursos e o desenvolvimento de habilidades específicas para o seu uso eficiente. Nesse sentido, de acordo com Marcuschi (2008), “hoje enfrentamos o desafio de entender os usos linguísticos

no ainda desconhecido campo da comunicação digital e nas interações virtuais representadas pela internet” (MARCUSCHI, 2008, p. 38).

O uso do termo desconhecido relacionado ao campo da comunicação digital não nos parece, hoje, muito apropriado, tendo em vista que muito já se avançou nos estudos relacionados aos usos da linguagem e de aspectos discursivos relacionados à comunicação nesse meio; entretanto, no que se refere ao ensino de línguas, os gêneros digitais (*e-gêneros*), que surgem como manifestações dessas práticas discursivas, ou seja, as práticas de uso social da linguagem ou de produção e recepção textual em contexto digital, precisam, ainda, de se estabelecerem como objetos de estudo, bem como o que já acontece com os textos em formato impresso, uma vez que esses gêneros também apresentam, em seu processo de produção, circulação e recepção, aspectos característicos de usos linguísticos e recursos específicos para a produção de sentidos.

### **1.3 Gêneros digitais no contexto escolar**

No contexto das discussões acerca das consequências da tecnologia digital na vida contemporânea, Assis (2007) apresenta algumas considerações que dialogam com este trabalho. Neste sentido a autora destaca que as consequências podem ser de diferentes ordens, “desde as transformações de tempo e espaço à criação de novas práticas discursivas, nas quais emergem novos gêneros textuais ou mesmo se redimensionam gêneros já existentes” (ASSIS, 2007, p. 209). É, pois, para esta última consideração que direcionamos o nosso foco nesta seção.

No que se refere, dessa forma, ao ensino-aprendizagem da língua materna ou no campo específico da linguagem, Assis (2007) defende que o que “está em jogo é a compreensão das novas formas de interação construídas nos tipos de relacionamentos sociais possibilitados pelo desenvolvimento de novos meios de comunicação” (ASSIS, 2007, p. 209); logo, a compreensão da linguagem e seus usos, uma vez que a interação nesses meios também manifestam práticas discursivas orais ou escritas. Algumas dessas práticas, de acordo com Assis (2007), “trazem configurações diferentes a práticas já existentes, outras realmente inauguram formas de ação linguageira até então não experienciadas” (ASSIS, 2007, p. 210).

A mesma autora considera, ainda, que essas transformações nas interações sociais possibilitadas pelas novas tecnologias, pelos motivos mencionados acima no tocante aos usos

da linguagem, às práticas discursivas, bem como aos novos gêneros que emergem dessas práticas, impõem aos professores da educação básica, em especial aos professores de língua materna, desafios no que toca ao que ensinar e como ensinar, quando se parte do princípio de que as atividades no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa têm como meta possibilitar ao aluno construir conhecimentos linguísticos e textual-discursivos para serem bem sucedidos nas diferentes práticas discursivas que lhe forem apresentadas (ASSIS, 2007, p. 210).

Para concluir esses apontamentos que se relacionam diretamente ao objeto de ensino no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, Assis (2007) enfatiza que, por todos os motivos apresentados “na seleção dos gêneros textuais a serem tomados como objeto de ensino pelo professor de Língua Portuguesa devem ser incluídos aqueles que emergem da tecnologia digital e/ou que dela dependem” (ASSIS, 2007, p. 210), tendo em vista a inserção dos alunos nas práticas discursivas inauguradas ou renovadas por essas tecnologias, assim como a demanda da sociedade pela inclusão social.

Quanto à questão do desafio para os professores de língua materna, retomamos a consideração de Assis (2007) no que diz respeito ao objeto de ensino, ou seja, as práticas sociais de uso da linguagem, assim como as práticas pedagógicas no ensino-aprendizagem de língua materna, para reiterar que tal desafio diz respeito à inclusão dos gêneros emergentes da tecnologia digital ou mesmo o trabalho com aqueles gêneros que, migrando do meio impresso para o digital, são influenciados pelas especificidades e possibilidades de leitura e de escrita desse meio. Neste sentido, a autora ainda enfatiza:

Tomar como objeto de estudo e de trabalho gêneros textuais constituídos a partir da tecnologia digital pode significar um grande passo para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos da Educação Básica e para o processo de inclusão social de grande parte deles (ASSIS, 2007, p. 221).

Consideramos, assim, embasados em Brito e Sampaio (2013), que os estudos linguísticos que tomam os gêneros discursivos ou os gêneros textuais como materialização das relações sociais cotidianas, por meio da linguagem, imprimiram a eles o conceito de maleabilidade, o que vem permitindo e até mesmo impondo a abordagem constante, no contexto escolar, a novos gêneros que vão surgindo a partir da comunicação humana. Nesse contexto, pois, é que vem sendo discutida a inserção dos novos gêneros que surgem a partir da comunicação mediada pelas tecnologias da informação e comunicação. Brito e Sampaio (2013), a esse respeito, argumentam:

A concepção de um gênero ocorre pela necessidade das situações de interação, os gêneros vão se moldando e se estabilizando nas atividades de comunicação humana à sua maneira, sem ser possível controlá-los e/ou determina-los; surgem naturalmente na manifestação das realizações de exercício do poder da linguagem – histórica e concreta em sua essência. Com a nova cultura eletrônica cristalizada na sociedade, por exemplo, outros gêneros apareceram como transmutações de gêneros já existentes. [...] Temos os chamados “gêneros digitais” ou emergentes (BRITO; SAMPAIO, 2013, p. 297).

Esses novos gêneros abrem, assim, discussões em torno do seu ensino nas práticas pedagógicas escolares, especialmente no ensino de língua materna, uma vez que demandam novas competências de leitura e de escrita. Para Marcuschi (2008), os gêneros emergentes em contexto digital adquirem *status* de novo gênero, mesmo que o seu formato lembre algum gênero já praticado oralmente, como no caso do bate-papo virtual, que lembra o gênero *conversação espontânea* (MARCUSCHI, 2008, p. 198). Marcuschi (2008) defende que não é somente a estrutura desse gênero oral que se reorganiza no meio virtual; para ele o gênero muda em função da iconicidade e da ortografia empregada, entre outros aspectos, como a informalidade, a menor monitoração e cobrança da escrita, devido à fluidez do meio.

Em sua obra intitulada *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, Marcuschi (2008) considera importante a abordagem aos gêneros digitais pelos seguintes aspectos:

- (1) são gêneros em franco desenvolvimento e fase de fixação com uso cada vez mais generalizado;
- (2) apresentam particularidades formais próprias, não obstante terem contrapartes em gêneros prévios;
- (3) oferecem a possibilidade de se rever alguns conceitos tradicionais a respeito da textualidade;
- (4) mudam sensivelmente nossa relação com a oralidade e a escrita, o que nos obriga a repensá-la (MARCUSCHI, 2008, p. 200).

Nesta obra, ele faz referência a vários gêneros, como *e-mail*, *chat* em aberto, *chat* reservado, *chat* agendado, videoconferência, lista de discussão, *home page*. Vale destacar que esses gêneros, nos tempos atuais, já não se encontram mais em estágio de franco desenvolvimento, mas consolidados nas práticas sociais de uso da língua em ambientes virtuais e utilizados amplamente, como o *e-mail* ou *chat*. Outros, como o ICQ<sup>5</sup>, já foram substituídos por outras formas de bate-papo virtual, como o *bate-papo* da rede social ou mesmo os aplicativos para aparelhos celulares, onde a convergência de mídias (mensagens

---

<sup>5</sup> “bate-papo agendado – variante de bate-papo reservado, mas com característica de ter sido agendado e oferecer a possibilidade de mais recursos tecnológicos na recepção e envio de arquivos”, conforme Marcuschi (2008, p. 201).

que conjugam textos escritos, imagens, vídeos, áudios, ícones); logo, a multimodalidade, é também evidente.

Nesse mesmo aspecto, vale ainda ressaltar que a disseminação da cultura eletrônica digital, que potencializou o acesso das pessoas à informação, à produção cultural; ou, de acordo com Rojo (2013) o contato com “práticas de texto antes restritas aos grupos de poder” (ROJO 2013, p. 08), potencializou, como consequência, a produção textual em contexto digital, de forma que muitos outros gêneros digitais poderiam ser exaustivamente citados aqui. Uns que realmente inauguram práticas discursivas típicas dos contextos digitais e outros que reinagam, reinventam ou simplesmente se remodelam para se adequar a esse contexto.

No que diz respeito à textualidade, lembramos um recurso evidente no texto digital que pode explicar a consideração de Marcuschi (2008) sobre a revisão de conceitos tradicionais que os textos digitais oferecem. No contexto digital o estabelecimento de critérios, como o da intertextualidade, pode se dar por meio de um recurso concreto, que é a produção de *links*. Eles podem funcionar, nesse contexto, como critério para a produção de sentido, na medida em que são utilizados para fazer uma ponte, ligando o texto original a outros que com ele estabelecem alguma relação, podendo servir para explicar melhor algum assunto, exemplificar, ilustrar ou ampliar o conhecimento. Fazendo isso, os *links* funcionam também como conexão entre o texto principal e outros textos ou outros discursos, favorecendo a intertextualidade na produção de significados nos hipertextos digitais.

Em outro trabalho em que o autor discorre sobre a coerência, que é também um dos aspectos da textualidade, Marcuschi (2007, p. 205) diz que desse ponto de vista “o hipertexto oferece um desafio ao leitor, que deve fazer escolhas pertinentes para uma continuidade proveitosa e segura”.

Nessa perspectiva, tanto as relações dialógicas quanto as formas de leitura e de escrita são influenciadas pelos meios digitais. Marcuschi (2008) vê, nesse fato, um fenômeno semelhante ao que acontece com a variação linguística. Para o autor: “os usos da ferramenta não podem ser controlados em toda a sua extensão pelo sistema. Assim ocorre também com as línguas naturais de um modo geral. Embora haja um sistema linguístico subjacente a cada língua, ele não impede a variação” (MARCUSCHI, 2008, p. 202). Esta consideração retoma a questão posta por Brito e Sampaio (2013) sobre do surgimento natural e incontrolável dos gêneros a partir das necessidades de interação, como manifestação das realizações de exercício de poder da linguagem.

No contexto do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, o objeto de estudo – o texto –, por adquirir novas modelagens, demanda novas estratégias pedagógicas para a sua compreensão e produção, conforme avaliaram Brito e Sampaio (2013):

O objeto de estudo “texto” ganhou nova modelagem constitutiva e, conseqüentemente, a forma de explorá-lo requer estratégias pedagógicas diferenciadas das empregadas até então no contexto escolar, no intuito de identificar e compreender as correlações de sentido do todo dialógico no interior da multiplicidade do gênero produzido e oferecido aos sujeitos leitores (BRITO; SAMPAIO, 2013, p. 294).

Assim como em muitos meios utilizados pelo homem para se comunicar, no ambiente virtual a comunicação também se faz por meio da escrita. Considerando-se que outras formas e outros meios de comunicação (rádio, televisão, telefone) influenciaram o surgimento de novos gêneros e conseqüentemente novas práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, essas novas práticas comunicativas e os novos gêneros que surgem a partir delas também precisam ser tomados como objeto de ensino pela escola, em função da sua ampla ocorrência nos contextos digitais, bem como da ampla utilização desses recursos tecnológicos pelos alunos, o que os tornam usuários e praticantes dos gêneros eletrônicos (digitais) no seu cotidiano e já inseridos no contexto tecnológico da diversidade discursiva, interativa, multimodal ou multimidiática e hipertextual dos contextos digitais.

#### **1.4 Documentos norteadores para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa na educação básica**

Nesta seção tratamos dos documentos oficiais que orientam o ensino de línguas. Foram tomadas, assim, as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998) – e, em âmbito estadual, a Proposta Curricular de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação de Minas Gerais – Conteúdos Básicos Comuns- CBC (2008, 2014).

A abordagem a esses documentos foi relevante para este trabalho na medida em que consideram as práticas sociais de usos da língua como objeto de estudo no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, podendo se valer dos pressupostos da pedagogia dos multiletramentos, assim como dos estudos enunciativos da linguagem, para a compreensão e análise das práticas de letramentos que orientam.



Rojo (2013), ao analisar qual teoria poderia se adequar à compreensão e análise das práticas de usos da língua que utilizam, além da linguagem verbal, outros recursos provenientes dos meios tecnológicos da informação e comunicação, considerou que os estudos da linguagem do Círculo de Bakhtin, por estudarem a linguagem na perspectiva de seus usos sociais e ressaltarem a natureza social de produção dos enunciados, seria a concepção teórica mais apropriada, por demonstrarem a plasticidade necessária para a abordagem a novas situações e novos dispositivos ou suportes textuais nos usos da língua.

Assim, percebemos que, adequando-se às práticas de multiletramentos, propostas por Rojo (2012, 2013), esta filosofia da linguagem poderia adequar-se, também, às práticas de letramentos que os documentos aqui mencionados orientam a compreender e analisar.

Por esse motivo, além dos pressupostos da pedagogia dos multiletramentos, os pressupostos didático-pedagógicos desses documentos serviram como referência para o desenvolvimento da proposta educacional de intervenção, a partir da qual se elaborou um material pedagógico, que foi um instrumento para a coleta e interpretação dos resultados neste trabalho.

Sendo assim, esta seção foi dividida em duas partes. A primeira aborda as considerações para o ensino da Língua Portuguesa, de acordo com os PCN (1998) e a segunda aborda as considerações e as orientações pedagógicas da Proposta Curricular de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação de Minas Gerais, os CBC (2008, 2014).

#### **1.4.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – para o ensino da Língua Portuguesa**

Uma referência norteadora para o ensino da Língua Portuguesa no ensino fundamental são os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998). Sua elaboração se deu a partir da visão da necessidade de reestruturação do ensino, em função das mudanças sociais e tecnológicas, bem como dos estudos que apontavam ineficiências nas práticas de ensino de línguas que há algumas décadas atrás privilegiavam a forma em detrimento do conteúdo e dos aspectos relativos aos contextos de produção dos discursos. Essas práticas se fundamentavam na concepção da linguística estruturalista e a consequência era um ensino descontextualizado, que não considerava a realidade e o interesse dos alunos. O texto, nessa perspectiva, figurava como pretexto para o ensino de gramática, privilegiando o uso da variedade padrão da língua,

em detrimento das variedades oral e das consideradas não padrão e, quando muito, como expediente para o ensino de valores morais.

Esse novo documento vem apresentar uma concepção para o ensino relacionada com uma visão mais pragmática da língua, que focaliza, em seu estudo, os fatores contextuais e discursivos. A linguagem, nesse cenário, é vista como atividade discursiva e cognitiva e a língua como sistema simbólico que é utilizado por comunidades de fala, ou comunidades linguísticas. Sob essa perspectiva, o ensino passa da prática de transmissão de conteúdos para a proposta de construção de um projeto educativo, voltado para a formação cidadã, que perpassa pelo acesso aos saberes linguísticos. A função da escola, então, é a de garantir o letramento dos alunos, sendo que letramento é entendido como:

Produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas (BRASIL, 1998, p. 19).

No que diz respeito ao papel da escola de promover os letramentos dos alunos, os PCN orientam:

Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos de Ensino Fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (BRASIL, 1998, p. 19).

Na produção de um discurso, que se manifesta linguisticamente por meio de textos, há de se considerar toda uma situação, um contexto comunicativo, bem como um interlocutor/alocutário do discurso, que é coparticipante dessa produção, dessa construção textual, ou seja, da escolha argumentativa, da linguagem a ser utilizada, da escolha dos recursos comunicativos da fala ou da escrita, do gênero e também dos aspectos linguísticos. O ensino de línguas, hoje, envolve uma atividade complexa de análise não apenas de fenômenos linguísticos, mas, também, de análise de fenômenos relacionados aos aspectos contextuais das construções discursivas, quer sejam, fenômenos extralinguísticos (sociais, históricos, cognitivos).

Desenvolver a competência discursiva do aluno é uma premissa do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. A esse respeito, os PCN ressaltam:

Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo – e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução (BRASIL, 1998, p. 23).

Neste trabalho, nos interessa as práticas que se estabelecem nos contextos dos ambientes digitais de informação e comunicação, que podem ser vistas como uma dessas demandas sociais que exigem determinados níveis de leitura e de escrita.

Nesse sentido, entendemos que da mesma forma que o uso do texto como objeto de ensino não pode ser banalizado ou reduzido a mero pretexto para o ensino da gramática normativa, por meio dos recortes desprovidos de sentido ou de contextualização, o uso do computador não pode ser reduzido a apenas uma atividade diferenciada de recreação ou para preencher um vazio provocado pela falta de planejamento de uma aula, como assistimos muitas vezes acontecer. O computador, como recurso didático-pedagógico, não pode ser utilizado sem um objetivo a ser alcançado, que oriente a elaboração de estratégias para a mediação da aprendizagem, do conhecimento que se deseja construir. Para serem utilizados de forma eficiente, as ferramentas e os recursos digitais, bem como as situações discursivas que se estabelecem por meio desses recursos, precisam ser explorados conforme critérios e orientações sistematizadas, bem como acontece com a utilização de outros recursos educacionais, como, por exemplo, um jogo ou o próprio livro didático.

As orientações dos PCN (1998), no que diz respeito ao tratamento didático dos conteúdos, nos conduzem à reflexão acerca da estreita relação entre o conhecimento e o processo educacional que pretende conduzir o aluno na construção do mesmo. O percurso metodológico, as estratégias que visam auxiliar o professor na mediação do processo de construção do conhecimento do aluno são fatores indispensáveis no planejamento. Essa orientação didático-metodológica, em nossa concepção, deve se ajustar, também, ao uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na educação, ou seja, à organização de sequências metodológicas que objetivem o desenvolvimento de habilidades para o uso eficiente de tais recursos, evidenciando os procedimentos de ação/reflexão/ação sobre eles e sobre as possibilidades de “navegação”, de leitura, de interação e de produção que oferecem, tendo em vista a inclusão da cultura digital no ambiente escolar, de forma crítica e reflexiva no que diz respeito aos aspectos linguísticos e extralinguísticos para a produção de sentidos nos textos multimodais e hipertextuais dos ambientes digitais.

Quanto ao uso das TIC na educação, de acordo como os PCN (1998), cabe à escola a tarefa de educar os alunos nesse sentido. Os Parâmetros orientam que, para o desenvolvimento de ações efetivas, é preciso se considerar que:

- A relação dos receptores com os meios não é unilateral, mas mediada pela inserção social do sujeito e por suas estruturas cognitivas;
- A recepção é um processo, não é um ato de usar um meio. Inicia-se antes dele, com as expectativas do sujeito, e segue-se a ele, pois incorpora os comentários e discussões a respeito do que foi visto;
- O significado de um meio não é único, é produzido pelos diversos receptores (BRASIL, 1998, p. 89).

Ao utilizar o computador como ferramenta de produção de conhecimento, esse processo precisa ser mediado por ações pedagógicas sistematizadas e organizadas, tendo em vista o alcance de objetivos específicos e bem delineados. No ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, entendemos que esses objetivos dizem respeito aos usos sociais da língua, que conduzem à compreensão e produção de gêneros textuais específicos e, conseqüentemente, à reflexão/compreensão de estruturas linguísticas e extralinguísticas relacionadas à produção de tal (tais) gênero(s). Não se trata, pois, do uso do recurso como um mero atrativo ou como um eventual recurso didático no trabalho pedagógico. De acordo, ainda, com os PCN, trata-se de se considerar as práticas sociais nas quais eles estejam inseridos para:

- Conhecer a linguagem vídeo tecnológica própria desse meio;
- Analisar criticamente os conteúdos das mensagens, identificando valores e conotações que veiculam;
- Fortalecer a capacidade crítica dos receptores, avaliando as mensagens;
- Produzir mensagens próprias, interagindo com os meios (BRASIL, 1998, p. 89).

Trata-se, portanto, da utilização do recurso, tendo em vista a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades relativas aos usos de determinada ferramenta/suporte digital, bem como a formação do sujeito crítico, reflexivo e participativo nas práticas sociais de uso da língua.

Para o desenvolvimento de tais ações e o alcance efetivo de tais objetivos, há de se considerar, dessa forma, o planejamento direcionado, partindo do conhecimento que o aluno possui – atividades situadas –, tendo em vista o desenvolvimento de habilidades específicas de uso dos recursos midiáticos, o que pressupõe, no ensino da Língua Portuguesa sob a perspectiva da pedagogia dos multiletramentos, o trabalho com a hipertextualidade e a multimodalidade textual, características marcantes dos gêneros textuais que surgiram a partir

da comunicação virtual (gêneros digitais ou *e-gêneros*) e dos que, partindo do meio impresso para o virtual, sofreram adaptações, releituras e reescritas em função dos recursos e das possibilidades comunicativas que esse suporte oferece.

#### **1.4.2 Proposta curricular de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – CBC**

O CBC (2008, 2014) – Conteúdo Básico Comum – de Língua Portuguesa trata da organização curricular para a Educação Básica no âmbito da Secretaria de Educação de Minas Gerais. Essa proposta segue as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais na medida em que se relacionam, nos dois documentos, as orientações teóricas e didático-pedagógicas para o ensino.

Por considerar os contextos social, histórico, cultural e cognitivo no processo educacional, assim como no ensino de línguas, que é o foco do nosso estudo, a proposta costuma passar por revisões constantes. Por esse motivo, a versão que utilizamos aqui, foi publicada em 2008 e passou por uma recente revisão, em 2014. Esta última versão foi a que utilizamos para verificar, na interpretação dos dados, a referência dos programas curriculares ao desenvolvimento de habilidades de recepção e produção em contexto digital ou práticas de multiletramentos.

Nessa proposta curricular “a linguagem é considerada como constitutiva de nossa identidade como seres humanos e a língua portuguesa como constitutiva de nossa identidade sociocultural” (MINAS GERAIS, 2008, p. 12). Esse conceito é, pois, apresentado como primeira razão e sentido inicial para o ensino da disciplina.

A língua, nesse contexto, “não é um todo homogêneo, mas um conjunto heterogêneo, múltiplo e mutável de variedades, com marcas de classes e posições sociais, de gêneros e etnias, de ideologias, éticas e estéticas determinadas” (MINAS GERAIS, 2008, p. 12). Consequentemente, o ensino-aprendizagem da linguagem “significa defrontar-se com as marcas discursivas das diferentes identidades presentes nas variedades linguísticas” (MINAS GERAIS, 2008, p. 12).

Nesse contexto, a noção de letramento evidencia-se no sentido em que o ensino de língua materna vai ser orientado tendo em vista a língua não como conjunto de signos a serem decodificados e codificados, mas como conjunto de variedades social, histórica e

culturalmente marcadas, remetendo-nos aos estudos que apontam para as duas dimensões constitutivas da linguagem, a psicológica e a social. De acordo com Meurer (1997, p. 01), a dimensão psicológica diz respeito à linguagem como uma forma de conhecimento, de cognição; já a dimensão social vê a linguagem como instrumento de ação social, de interação do indivíduo com o seu meio ambiente.

Fica claro, nessa proposta, que ensinar e aprender línguas não constitui um processo baseado na perspectiva rasa da forma, e que a linguagem, no contexto educacional, precisa ser discutida e tratada em seu aspecto social e em seus contextos de uso.

Se a linguagem é atividade interativa em que nos constituímos como sujeitos sociais, preparar para a vida significa formar locutores/autores e interlocutores capazes de usar a língua materna para compreender o que ouvem e leem e para se expressar em variedades e registros de linguagem pertinentes e adequados a diferentes situações comunicativas. Tal propósito implica o acesso à diversidade de usos da língua, em especial às variedades cultas e aos gêneros do discurso do domínio público, que as exigem, condição necessária ao aprendizado permanente e à inserção social (MINAS GERAIS, 2008, p. 13).

Os CBC (2008) orientam que o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa com base na diversidade textual, que reflete os discursos, demandam propostas de ensino diferentes das tradicionais. “A língua viva, em funcionamento na comunicação, exige novos níveis de análise e novos procedimentos metodológicos” (MINAS GERAIS, 2008, p. 14). Além disso, que a compreensão e a produção de textos orais e escritos e a reflexão sobre os processos de textualização<sup>6</sup> devam ser vistos como objeto de estudo central da disciplina.

Essa proposta se fundamenta no princípio da contextualização; logo, da linguagem e sua relação com os processos interativos e discursivos nos usos sociais da língua, orientando, dessa forma, sobre o uso do texto como objeto de estudo. Ela apresenta como objetivo orientar o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, no sentido de conduzir o aluno a uma compreensão significativa da linguagem, materializada na variedade de gêneros textuais, que surgem em função das necessidades de comunicação e dos meios utilizados para a sua circulação. As situações discursivas são, também, a base para a compreensão dos aspectos linguísticos, do vocabulário e das normas de uso – menos e mais monitoradas – da língua, de acordo com a necessidade ou situação de comunicação, tendo em vista o conhecimento prévio do aluno e a sua ampliação. Nesse sentido, a proposta articula:

---

<sup>6</sup> Textualização é a “organização sequencial do conteúdo temático do texto, sempre considerando o gênero textual, o suporte de circulação, o destinatário, os objetivos comunicativos, os posicionamentos enunciativos dos locutores frente ao tema” (MINAS GERAIS, 2008, p. 27).

É importante ter em mente que o aluno já utiliza a língua portuguesa cotidianamente. Isso significa que ele já domina pelo menos uma das variedades dessa língua e que podemos e devemos partir de seus conhecimentos intuitivos de falante da língua. Cabe à escola levá-lo a expandir sua capacidade de uso, estimulando o desenvolvimento das habilidades de se comunicar em diferentes gêneros de discurso, sobretudo naqueles do domínio público, que exigem o uso do registro formal e da norma padrão (MINAS GERAIS, 2008, p. 13).

Com relação aos conteúdos curriculares e às práticas de ensino, a proposta orienta que “devem ser selecionados em função da aquisição e desenvolvimento das competências e habilidades de uso da língua e da reflexão sobre esse uso, e não em função do domínio de conceitos e classificações com fim em si mesmas” (MINAS GERAIS, 2008, p. 13). No que diz respeito ao desenvolvimento das competências de leitura e de escrita, práticas que exigem intervenção e mediação sistemática pela escola, a proposta lembra que, além das capacidades de decodificar e de codificar textos escritos, é preciso que o aluno: (i) as reconheça como atividades interativas de produção de sentido; (ii) compreenda e produza diferentes gêneros textuais, com diferentes objetivos e motivações (MINAS GERAIS, 2008, p. 14).

No que diz respeito, dessa forma, às práticas pedagógicas de compreensão e de produção de textos, o documento diz que a escola deve, ao evidenciar textos reais dos gêneros em circulação na sociedade, iniciar o trabalho pelos mais familiares aos alunos, encaminhando para os mais distantes de sua realidade (MINAS GERAIS, 2008, p. 18).

Nessa conjuntura, a proposta apresenta-se dividida em eixos que envolvem temas norteadores do ensino da disciplina:

- *Eixo I* – Compreensão e produção de textos.
- *Eixo II* – Linguagem e língua.
- *Eixo III* – A literatura e outras manifestações culturais.

O documento, no entanto, enfatiza o seu caráter hipertextual e recursivo, que permite que o professor possa fazer agrupamentos entre os tópicos de conteúdos em que os eixos se subdividem. Nesse trabalho, tratamos especificamente das orientações didáticas propostas no *Eixo I*, que diz respeito às orientações relativas ao trabalho com a compreensão e a produção de textos.

O *Eixo I* é subdividido em dois temas – (1) *gêneros* e (2) *suportes*. Essa divisão se faz sob a consideração de que “todo texto se realiza como gênero e todo gênero circula em um suporte” (MINAS GERAIS, 2008, p. 23). A seleção dos gêneros a serem trabalhados se baseia nas práticas de escuta, de leitura e de produção oral e escrita de textos. O tema 1 divide-se, ainda, em quatro subtemas correspondentes às operações de produção de sentido

para a compreensão e a produção de textos orais ou escritos: *contextualização, tematização, enunciação e textualização*.

Como o trabalho deste estudo relacionou-se aos processos de produção e recepção textual, consideramos relevante a abordagem à produção de sentido nos textos, especialmente porque estamos concordando aqui com a posição defendida por autores como Dias e Novais (2009) e Rojo (2012, 2013), entre outros, de que os novos textos inauguram novas formas de produzir sentidos.

A produção de sentido é atividade essencial no processo de produção e de recepção textual. De acordo com Marcuschi (2008), “todo sentido é sentido situado” (MARCUSCHI, 2008, p. 87). Isso significa que o sentido é estabelecido quando o texto se insere em algum contexto interpretativo. Ele é, pois, produzido tanto no ato de produção quanto no de recepção textual, a partir do contexto de produção/recepção em que se inserem o produtor/receptor, que acionam conhecimentos advindos de suas experiências sociais, cognitivas, históricas e culturais. Os conhecimentos e experiências do produtor/receptor, por sua vez, são adquiridos ao longo da vida, nas relações sociais estabelecidas e que são compartilhadas por meio da linguagem.

Para a compreensão e produção de textos, dessa forma, o documento apresenta e orienta o trabalho com base nessas quatro operações de produção de sentido:

- *Contextualização*: trata-se da análise das condições de produção, de circulação e de recepção do texto. A operação de contextualização lida com as questões relativas a quem fala no texto e para quem fala, onde fala e quando se fala. Nesse aspecto, considera-se que o texto envolve tanto interlocutores empíricos quanto imaginários, ou seja, a construção de imagens que os interlocutores fazem de si mesmos e dos outros. Esses aspectos, além da situação social de uso do gênero, o suporte de circulação e a situação comunicativa, influenciam na escolha da variedade linguística do texto. A operação de contextualização diz respeito, ainda, à percepção ou realização de inferência acerca do momento histórico de produção do texto, que é manifestação discursiva de significações sociais, culturais, econômicas, políticas, religiosas e filosóficas. Entendemos que essas significações dizem respeito às ideologias que se fazem presentes nos discursos representados pelos textos. De acordo com Fairclough (2001), “as ideologias estão nos textos” (FAIRCLAUGH, 2001, p. 118); todavia, para o mesmo autor, “não é possível ler as ideologias nos textos. [...] Isso porque os sentidos são produzidos por meio de interpretações dos textos e os textos estão abertos a diversas interpretações” (FAIRCLAUGH, 2001, p. 118). A questão da ideologia



presente nos discursos constitui-se, dessa forma, uma boa razão para uma educação linguística que busque desenvolver a consciência crítica dos indivíduos.

Para a compreensão e produção de um gênero textual, além da contextualização, a proposta considera relevante, também, analisar os aspectos temáticos, enunciativos e estruturais dos textos.

- *Tematização*: diz respeito ao tema, ao assunto ou tópico discursivo do texto. Essa operação se evidencia na recorrência às saliências do texto, como título, subtítulos, imagens; e na atenção à seleção lexical. Ela diz respeito, pois, à identificação, à avaliação e ao relacionamento das ideias do texto, função atribuída tanto ao leitor quanto ao produtor do texto, a fim de que se construa a coerência do mesmo.
- *Enunciação*: diz respeito à percepção em relação às vozes locutoras/interlocuções dentro do texto. De acordo com o CBC (2014) “um texto é interlocução: ele encena sempre, em si, uma ou mais interações, cujos atores são seres de palavras, vozes que podem ou não representar seres empíricos” (MINAS GERAIS, 2014, p. 21). Dessa forma, nessa operação, as vozes locutoras e as interlocuções revelam, não apenas aquele que diz no texto (locutor), para quem ele diz (alocutário) ou como ele diz (narrando, expondo, relatando, argumentando...). Essa operação trabalha, também, com a percepção daquilo que está além do que está escrito, que diz respeito aos propósitos, funções e posicionamentos enunciativos dessas vozes do texto. A compreensão exige, pois, o posicionamento crítico diante dessas vozes e seus posicionamentos.
- *Textualização*: é o trabalho com a organização sequencial do conteúdo temático do texto conforme o gênero, o suporte, o destinatário, os objetivos comunicativos e os posicionamentos enunciativos. Textualizar diz respeito à produção de sentidos no texto, sendo que isso não compreende apenas aspectos relativos à correção sintático-ortográfica da língua. Para Marcuschi (2008), nesse sentido, “quando se ensina alguém a lidar com textos, ensina-se mais do que usos linguísticos. Ensinam-se operações discursivas de produção de sentidos dentro de uma dada cultura com determinados gêneros como formas de ação linguística” (MARCUSCHI, 2008, p. 90). A operação de textualização diz respeito, pois, ao fornecimento de condições de processamento cognitivo e discursivo de um texto. Ela é considerada um processo e tem como resultado a textualidade de um texto. Essas condições, abordadas em trabalhos desenvolvidos por alguns estudiosos sobre a produção e compreensão de textos, foram, assim, denominadas princípios, fatores ou critérios de textualização. Marcuschi

(2008) foi um desses estudiosos e tratou de enfatizar que esses critérios “não constituem princípios de formação textual e sim critérios de acesso à produção de sentido” (MARCUSCHI, 2008, p. 93), uma vez que um texto, considerado como evento comunicativo, se significa na interação locutor/alocutário.

Essa abordagem ao processo de textualização e aos critérios ou condições de textualidade pode ser apreendida das considerações de Beaugrande (1997) de que “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais” (BEAUGRANDE, 1997, p. 10); e de Beaugrande (1997), de que “um texto não existe, como texto, a menos que alguém o processe como tal” (BEAUGRANDE, 1997, p. 13). Daí, a elaboração e definição dos critérios que podem auxiliar no processamento do texto, que são: *coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade*.

Apresentamos, nesse trabalho, de forma resumida, algumas definições, com base em Marcushi (2008, p. 93-133), a respeito desses critérios.

- *Coesão*: Fatores de conexão referencial (aspectos mais semânticos) e conexão sequencial (elementos conectivos) no texto. Esses fatores operam no nível da cotextualidade, ou seja, dos elementos linguísticos explícitos na superfície textual.
- *Coerência*: Diz respeito à continuidade do texto com base no sentido. Refere-se às atividades interpretativas realizadas tanto pelo produtor quanto pelo receptor do texto.
- *Intencionalidade*: Critério atribuído basicamente ao produtor do texto. Relaciona-se ao objetivo ou finalidade da produção, que precisa ser percebida pelo receptor.
- *Aceitabilidade*: Já esse critério centra-se no receptor. Diz respeito à sua atitude frente ao texto, tomando-o como interpretável e significativo.
- *Situacionalidade*: Critério relacionado à adequação textual, conforme situação (social, cultural, etc.) em que o texto ocorre.
- *Intertextualidade*: Se refere à relação de um texto com outros textos.
- *Informatividade*: Diz respeito ao conteúdo referido no texto e tem relação com o efeito de sentido produzido e não apenas à informação que o texto traz.

Beaugrande/Dressler<sup>7</sup> (1981 *apud* Marcuschi, 2008, p. 133) apresentam alguns aspectos pelos quais os critérios mencionados são orientados:

---

<sup>7</sup> BEAUGRANDE, R.-A. de; DRESSLER, W. Introduction to Text Linguistics. London: Longman, 1981.

(a) dois deles são orientados pelo texto (coesão e coerência); (b) dois pelo aspecto psicológico (intencionalidade e aceitabilidade); (c) um pelo aspecto computacional (informatividade); (d) dois pelo aspecto sociodiscursivo (situacionalidade e intertextualidade).

Esses aspectos, segundo os mesmos autores (1981 *apud* Marcuschi, 2008, p. 133) relacionam-se aos quatro aspectos sob os quais um texto pode ser observado: “língua, cognição, processamento, sociedade”.

O ensino da Língua Portuguesa, dessa maneira, é permeado por uma diretriz que pressupõe o uso do texto e o trabalho reflexivo sobre os usos da língua a partir dos vários gêneros textuais em circulação, sendo que sua análise se constitui de uma atividade tão complexa ou mais que a análise da frase, conforme assinalou Marcuschi (2008) ao enfatizar que ela “engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral” (MARCUSCHI, 2008, p. 149).

O texto é, pois, o ponto de partida e o ponto de chegada do processo de ensino-aprendizagem, sendo o seu estudo permeado pela reflexão sobre as práticas sociais de uso da língua; práticas estas que os usos das TIC têm influenciado em larga escala.

Neste trabalho, além das orientações dos documentos para o ensino da Língua Portuguesa, apresentados nesta seção, foram de grande relevância as considerações sobre o letramento digital de Dias e Novais (2009) e a concepção pedagógica para o ensino de línguas na contemporaneidade, defendida por Rojo (2012, 2013). Sendo assim, as próximas seções abordam esses dois temas. Na seção seguinte apresentamos uma reflexão sobre as matrizes de habilidades e de ensino, como instrumentos que servem a fins específicos no processo educacional, para abordar a matriz de letramento digital de Dias e Novais (2009), proposta como uma complementação às matrizes atuais para o ensino da Língua Portuguesa, tendo em vista o uso de recursos digitais e a compreensão acerca dos usos da língua nesses ambientes. Na sequência, com base nos estudos de Rojo (2012, 2013), abordamos as considerações acerca do surgimento e os pressupostos da pedagogia dos multiletramentos, cuja concepção serviu de embasamento para o desenvolvimento deste trabalho.

## 1.5 As matrizes de ensino e de habilidades e a produção e recepção de textos em contexto digital

No ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa na educação básica do Brasil, o nível de conhecimento e de habilidades de leitura e de compreensão de textos, bem como os conhecimentos linguísticos, são verificados com base nas matrizes de referência, também conhecidas como matrizes de habilidades. Um exemplo é a Matriz do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB<sup>8</sup> –, do Ministério da Educação, primeira iniciativa de avaliação em larga escala, que serve como referência para a elaboração da avaliação da Educação Básica. Tratam-se, pois, de matrizes que apresentam, por meio de descritores, as competências/habilidades que os alunos precisam demonstrar, conforme o nível de ensino em que se encontram.

Essas matrizes são utilizadas para a elaboração das avaliações que são aplicadas em larga escala no Brasil, servindo para a verificação do desenvolvimento dos alunos, bem como do ensino no país, nos estados e nos municípios, em nível comparativo. Assim, SAEB, em nível nacional, e Sistema Mineiro de Avaliação – SIMAVE<sup>9</sup> –, em nível estadual, são alguns dos sistemas ou programas de avaliação do ensino já bem conhecidos por professores e por estudantes brasileiros. Tais matrizes de habilidades se baseiam, obviamente, nos parâmetros e nos programas educacionais, que são também matrizes, mas direcionadas ao ensino; logo, matrizes de ensino.

Sobre as matrizes de habilidades, Coscarelli e Ribeiro (2010) pontuam:

São matrizes que têm como propósito avaliar o desempenho dos alunos em algumas habilidades consideradas relevantes, mas não podem ser tomadas como matrizes de ensino, que devem ser mais detalhadas e mais completas que as matrizes gerais de avaliação (COSCARELLI; RIBEIRO, 2010, p. 319).

---

<sup>8</sup> SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica – Ministério da Educação (MEC): Objetiva avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria da qualidade e universalização do acesso à escola. Sistema composto por três avaliações externas em larga escala: Avaliação Nacional da Educação Básica; Avaliação Nacional do rendimento Escolar (Prova Brasil); e Avaliação Nacional da Alfabetização (Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>. Acesso em: 20 out. 2014).

<sup>9</sup> SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública: Avaliações que buscam aferir todas as dimensões do sistema educacional da rede pública estadual, auxiliando na identificação de necessidades, problemas e demandas do sistema e das escolas (Fonte: <https://www.educacao.mg.gov.br/politica-de-privacidade/page/15115-simave>. Acesso em: 20 out. 2014).

Sobre as matrizes de ensino, consideradas menos limitadas, as autoras sugerem “que devem ser propostas como metas a serem alcançadas por alunos e professores nas práticas pedagógicas das escolas.” (COSCARELLI; RIBEIRO, 2010, p. 331).

No contexto do ensino-aprendizagem que toma o texto como objeto de estudo e de análise de estruturas discursivas e linguísticas, de maneira situada, os documentos mencionados concordam que, na seleção dos textos a serem analisados em sala de aula, deve-se atentar para a variedade de gêneros reais, ou seja, de textos que circulam na sociedade, em função da variedade de práticas discursivas que eles exemplificam e dos usos da linguagem que se evidenciam por meio dessas práticas. Além disso, os documentos também apontam a importância de se privilegiar textos que se relacionem com a realidade do aluno, de forma que o conhecimento possa ser construído e/ou ampliado a partir de situações também reais e significativas. Essas considerações apontam para um processo de ensino flexível e adaptável às situações comunicativas, práticas discursivas e, conseqüentemente, aos gêneros textuais que se constroem na sociedade contemporânea; gêneros, esses, que apresentam a multimodalidade e a hipertextualidade, além da cultura da interação e colaboração como características bastante evidentes e disseminadas. Nesse cenário, compreendemos que a prática de letramentos, como prática que abarca capacidades/competências múltiplas, precisa se ressignificar e se reenquadrar, passando a ser multiletramentos, a fim de se adequar aos novos gêneros, que são multimodais ou multimidiáticos, de linguagens múltiplas e líquidas, conforme definiu Rojo (2013).

Desse modo, entendemos que alguns apontamentos, no que diz respeito aos tópicos de conteúdos e de habilidades das matrizes de ensino, das quais tomamos como referência neste trabalho, os CBC (2008, 2014) e, conseqüentemente, das matrizes de habilidades, são pertinentes, uma vez que esses documentos são norteadores do processo de ensino da Língua Portuguesa.

Nesse sentido, apresentamos aqui algumas questões, a partir das quais tecemos algumas considerações: o que dizem as matrizes sobre a escrita, especificamente a escrita em ambientes digitais? Quais habilidades instruem a se desenvolver ou a se medir nesse contexto? Quais gêneros sugerem para o trabalho em sala de aula? Elas consideram, em seu escopo, a necessidade de conhecimento das ferramentas digitais – o computador e seus periféricos, os *softwares*, suas características e recursos, bem como as práticas sociais de uso da leitura e da escrita em contexto digital, entre outros – a fim de que o processo educacional seja amplamente favorecido por meio do uso de tais recursos, quando utilizados como recursos didático-pedagógicos? E como recurso didático-pedagógico, que precisa ser

manuseado, manipulado e desvendado, assim como o livro, o jogo ou outro do qual se queira lançar mão, não há de se considerar, tendo em vista a complexidade e a multimodalidade evidente nos contextos digitais, o desenvolvimento de habilidades específicas relacionadas às variadas possibilidades de uso, de produção, de recepção e de divulgação dos produtos (textos) que podem ser confeccionados pelos alunos?

Neste trabalho, as considerações sobre as questões apresentadas acima procuram levar em consideração a relação entre as orientações dos PCN (1998), o CBC (2008, 2014) e a questão da ampliação da ênfase para o conceito de letramento, em função das práticas discursivas em contexto digital, que são cada vez mais potencializadas na sociedade contemporânea pelo acesso às tecnologias da informação e comunicação, inclusive no ambiente escolar, que acaba ficando, dessa maneira, sem ter como se tornar imune aos efeitos sociais, culturais, históricos e tecnológicos do contexto do qual faz parte. Cabe à escola, nesse sentido, ensinar a lidar com tais aparelhos e práticas de uso da língua, de forma a desenvolver as competências/capacidades necessárias à participação consciente, crítica e reflexiva dos alunos nessas novas práticas de letramento.

Nesse aspecto, a análise dos dados desse estudo buscou estabelecer um paralelo entre essas práticas de letramento em contextos digitais e as orientações da Proposta de Ensino de Língua Portuguesa apresentada na seção anterior, na medida em que abordou habilidades de produção e recepção relativas aos usos da linguagem em contexto digital, bem como habilidades relativas aos usos de recursos e ferramentas das TIC no ensino da Língua Portuguesa, ou seja, na medida em que tratou de verificar e abordar o desenvolvimento de habilidades específicas relativas ao letramento digital ou às práticas de multiletramentos nesse documento.

No que diz respeito à prática de leitura e escrita em contexto digital, tanto a matriz de habilidades quanto a Proposta Curricular – CBC (2008, 2014) apresentam uma lacuna que pode influenciar na eficiência das ações relativas à concretização dos processos de uso efetivo da leitura e da escrita, nos quais se incluem a leitura e a escrita na tela.

Coscarelli e Ribeiro (2010) enfatizaram a necessidade de abertura dessas matrizes, de forma que:

A cada tecnologia surgida que diga respeito à cultura escrita é preciso ampliar, inaugurar ou completar células [...] a fim de que possam incorporar não apenas os valores ligados à cultura escrita impressa, mas também elementos relativos à multimodalidade e às habilidades relativas à leitura em ambientes digitais (COSCARELLI; RIBEIRO, 2010, p. 330-332).

Sendo as matrizes de habilidades um recorte das matrizes de ensino, que são mais complexas e mais amplas, constituindo-se em suporte para o trabalho do professor no desenvolvimento das habilidades referentes às práticas de leitura e de escrita, consideramos que ambas são carentes no que diz respeito ao letramento digital, ou seja, na proposta de desenvolvimento de habilidades de uso do computador como portador de textos e, ao mesmo tempo, como ferramenta para a produção de textos. Há, dessa forma, de se considerar a necessidade de complementação de tais células, como afirmaram Coscarelli e Ribeiro (2010), a fim de contemplar tais habilidades de produção e recepção textual, necessárias para que se considere um sujeito letrado, tendo em vista a abrangência do conceito de letramento e levando-se também em consideração que tais recursos – as TIC – estão, cada dia mais, fazendo parte do ambiente escolar, que vem sendo equipado, por meio de programas dos governos, com computadores e *internet*, além de outros recursos, como *tablets* e lousas digitais.

De acordo, ainda, com Coscarelli e Ribeiro (2010), a matriz de habilidades:

Não leva em consideração elementos típicos dos ambientes digitais, como a hipertextualidade digital, elementos da interface – ícones, menus, barras, abas, entre outros –, a busca e a seleção de informações em ambientes digitais, a multimodalidade mais complexa e evidente, em muitos casos. Além disso, não considera também aspectos relativos ao design (paratextos) dos textos em diversos ambientes, incluindo o impresso ou a navegação necessária em interfaces complexas (COSCARELLI; RIBEIRO, 2010, p. 324).

A exemplo dessa necessidade, podemos citar, também, trabalho realizado por Ribeiro (2007) que, utilizando-se da matriz do SAEB, coletou dados para uma pesquisa de leitura em jornais impressos e digitais, selecionando descritores que considerou importantes para um leitor de jornais nas mídias citadas. O resultado dessa pesquisa foi o de que os descritores do SAEB não davam conta de todas as habilidades de leitura relativas a essa prática letrada.

A partir da análise desse trabalho, Dias e Novais (2009) teceram algumas considerações que consideramos importantes para este trabalho. Para eles:

É possível que as habilidades não contempladas possam estar relacionadas à identificação de marcas não linguísticas nos textos, aquelas específicas do design e da formatação dos mesmos, responsáveis pelo manuseio dos mais diferentes suportes e meios nos quais os textos podem ser materializados (DIAS; NOVAIS, 2009, p. 03).

Os autores apontam, nesse sentido, que isso pode estar ligado “ao fato de que os estudos sobre produção textual e leitura lidam pouco com questões relativas ao objeto de ler,

deslocando o texto do suporte a partir do qual ele se materializa” (DIAS; NOVAIS, 2009, p. 03).

Apoiando-se na posição defendida por Coscarelli (1999) de que “não se pode falar de significado sem forma, nem negar a influência dessa na construção daquele” (COSCARELLI, 1999, p. 47), eles justificam que esta é uma questão relevante para a “iniciativa de pensar uma matriz de habilidades para o letramento digital” (DIAS; NOVAIS, 2009, p. 03).

Devido à quantidade e à diversidade de textos que circulam hoje nos ambientes digitais, consideramos, assim como Dias e Novais (2009), que “é preciso que os indivíduos construam habilidades para lidar com esses textos [...] que construam habilidades de ler e escrever em ambientes digitais” (DIAS; NOVAIS, 2009, p. 03).

É importante ressaltar que ao propor uma matriz de letramento digital, Dias e Novais (2009) não descartam que muitas dessas habilidades sejam contempladas pelos descritores das matrizes que medem habilidades de leitura e escrita em textos impressos; ou, conseqüentemente, pelas matrizes de ensino, que orientam o trabalho do professor. Entretanto, os autores enfatizam que “o contexto de interação mediado por tecnologias de base digital requer habilidades específicas, dado o ineditismo de certas práticas de leitura e de escrita genuinamente digitais” (DIAS; NOVAIS, 2009, p. 03).

Assim, entendemos que a partir da complementação das propostas curriculares e com as devidas orientações, poderíamos organizar sequências de atividades ou projetos para o desenvolvimento, por exemplo, de um objeto educacional, para a utilização de uma ferramenta virtual de busca ou até mesmo a produção de um texto utilizando um editor específico, construindo hipertextos por meio da criação de *links* que podem ser uma palavra, uma frase ou uma imagem, entre outras tantas atividades utilizando os recursos e as ferramentas disponíveis nesses meios digitais ou virtuais, possibilitando, além disso, discussões sobre temas específicos, leituras/releituras e produções dos alunos, conforme o gênero/sequência textual e os temas/conteúdos a serem trabalhados.

### **1.5.1 Uma sugestão de matriz de habilidades para o letramento digital**

Dentro dessa perspectiva de utilização do computador e da internet, como portadores e instrumentos de produção de texto, e o desenvolvimento de habilidades relacionadas às práticas do letramento digital, Dias e Novais (2009) desenvolveram uma proposta de matriz



de letramento digital, que foi elaborada, segundo os autores, com o intuito de somar à matriz de letramento com a qual já lidamos no ensino da Língua Portuguesa, no trabalho com a diversidade textual, uma vez que, para eles, “todas as habilidades de leitura e escrita, excetuando-se aquelas relacionadas ao portador de textos, necessárias à inserção de um indivíduo na cultura letrada impressa são também necessárias no meio digital” (DIAS; NOVAIS, 2009, p. 06).

A organização dessa Matriz se fundamentou, segundo os autores, em duas diretrizes aparentemente contraditórias: a de que letramento digital não é curso de informática, mas envolve, também, a lide, ou seja, a interação com o portador de textos – com o computador –, sendo necessárias habilidades de lidar com seus periféricos (*mouse*, teclado, tela), bem como com os elementos das interfaces gráficas, no sentido de assumir a amplitude de questões que o conceito de letramento digital pode abarcar. Dias e Novais (2009) enfatizam, pois, que ao definirem uma matriz de letramento digital, assumem, como Soares (2004) que “letramentos são vários” e como Ribeiro (2008), “que a definição de letramento digital traz um leque de possibilidades”, defendendo, também, que “do ponto de vista investigativo, é preciso refletir sobre práticas letradas específicas dos ambientes digitais e sobre o estado e condição de um indivíduo letrado nessas práticas específicas” (DIAS; NOVAIS, 2009, p. 06). O foco do trabalho é, então, o desenvolvimento de habilidades relacionadas a práticas letradas específicas dos ambientes digitais- as práticas sociais de leitura e de escrita mediadas por tais tecnologias.

A esse respeito ainda, Dias e Novais (2009) esclarecem:

Para além das habilidades técnicas, é preciso também que o indivíduo desenvolva habilidades de análise crítica e participação ativa nos processos de interação mediados pelas tecnologias digitais. A interação em ambientes digitais exige uma gama de conhecimentos muito ligados à cultura digital. Tanto as habilidades motoras quanto as habilidades linguísticas são importantes para o letramento digital, mas é preciso um conhecimento que extrapola esses domínios, que é social, cultural, aprendido com a prática, com as vivências e com outras experiências (DIAS; NOVAIS, 2009, p. 06).

Entendemos, neste trabalho, que essas diretrizes dialogam com os pressupostos da pedagogia dos multiletramentos, que prevê o uso de ferramentas digitais no ensino-aprendizagem; porém, como pano de fundo, por assim dizer, uma vez que o foco do ensino se direciona para a análise de práticas e interações discursivas apreendidas dos gêneros textuais, com o objetivo de propiciar aos alunos as condições para a inserção na cultura letrada

contemporânea. De acordo com Rojo (2013), “no campo específico dos multiletramentos, isso implica negociar uma crescente variedade de linguagens e discursos” (ROJO, 2013, p. 19).

A matriz elaborada por Dias e Novais (2009), assim como a matriz do SAEB, foi dividida em quatro tópicos denominados “ações de usuários competentes” e assim especificadas pelos autores:

- *Utilizar diferentes interfaces*: diz respeito às relações entre o usuário e a máquina, ao uso dos programas específicos. Segundo Dias e Novais (2009), “é importante que se desenvolvam habilidades para lidar com qualquer interface de forma autônoma, a partir da compreensão do sistema de signos do qual são compostas” (DIAS; NOVAIS, 2009, p. 08).
- *Buscar e organizar informações em ambiente digital*: diz respeito às habilidades de navegar, localizar, selecionar as informações que são armazenadas em grande quantidade nos ambientes digitais, fazendo da internet uma das principais fontes de pesquisa na atualidade. Dias e Novais (2009, p. 08), nesse aspecto, citando Dias (2008), entendem que:

O desenvolvimento de habilidades de navegar, mantendo a noção do caminho percorrido, através da previsão da estrutura do hipertexto, do levantamento de hipóteses sobre o conteúdo dos links e de outras habilidades de localizar e selecionar informações tornam-se imprescindíveis para que um indivíduo se torne letrado digitalmente (DIAS, 2008, p.57).

- *Ler hipertexto digital*: relaciona-se às ações de navegação nesse formato textual próprio da internet. Para os autores, assim como para Coscarelli (2002) e Ribeiro (2008), são as formas de navegação que distinguem o hipertexto digital do texto impresso.
- *Produzir textos (orais ou escritos) para ambientes digitais*: refere-se às habilidades de “compreensão das especificidades, dos limites e das possibilidades dos meios e suportes materializados pela tecnologia digital” (DIAS; NOVAIS, 2009, p. 09).

Segundo Dias e Novais (200), “essa organização consegue contemplar as principais habilidades que um usuário deve construir para desenvolver os seus diversos letramentos digitais, independente da natureza de suas práticas” (DIAS; NOVAIS, 2009, p. 07), além de atender aos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais no ensino de línguas, nas práticas de ensino-aprendizagem das questões relativas à linguagem: leitura, escrita,

oralidade, análise e interpretação linguística; nesse caso, adaptadas para o uso das interfaces gráficas.

Os tópicos ou as “ações de usuário competente” da matriz de letramento digital de Dias e Novais (2009) foram também divididos em três domínios distintos de aprendizagem aos quais são relacionados os descritores ou as habilidades a serem desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Esses domínios foram assim categorizados por Dias e Novais (2009, p. 10):

- *Contato*: refere-se às habilidades de identificação das informações pelos indivíduos.
- *Compreensão*: diz respeito às habilidades que requerem do indivíduo a modificação de um dado ou informação, mas sem complexidade.
- *Análise*: caracterizam as habilidades que requerem do indivíduo o estabelecimento de relações entre os elementos componentes de uma informação.

Esses domínios, no entanto, de acordo com os autores, podem se complementar e se modificar durante o processo de aprendizagem, de forma que, no trabalho com uma ação específica, várias habilidades podem ser acionadas/desenvolvidas (DIAS; NOVAIS, 2009, p. 10). Apesar da matriz curricular de Língua Portuguesa aqui apresentada, podemos compreender que os descritores dessa matriz de letramento digital possuem, também, característica hipertextual e recursiva, de forma que o seu desenvolvimento, por meio de atividades sistematizadas, não precisa necessariamente ser nem sequencial nem isolado.

A Matriz elaborada por Dias e Novais (2009) trata, dessa forma, de habilidades de uso das ferramentas digitais, mas buscam, ao mesmo tempo, favorecer habilidades relativas aos aspectos inerentes às práticas letradas no contexto digital, que são as ações relativas à navegação, à localização, à busca e à seleção de conteúdos e de informação, à compreensão e à interação com o hipertexto e à produção em contexto digital.

## **1.6 Multiletramentos: Pedagogia das (multi)interações**

Segundo Rojo (2012), a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos foi afirmada por um grupo de pesquisadores dos letramentos – Grupo de Nova Londres<sup>10</sup> (GNL) – que, como resultado de um Colóquio, em 1996, publicou o Manifesto *A pedagogy of*

---

<sup>10</sup> “Dentre eles, Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata” (ROJO, 2012, p. 11).

*multiliteracies – designing social futures*.<sup>11</sup>. Esse manifesto apontava a necessidade de a escola se responsabilizar pelos novos letramentos, “emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devido às novas TICs” (ROJO, 2012, p. 12).

Outra necessidade em relação à responsabilidade da escola, segundo a autora, era a “de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade” (ROJO, 2012, p. 12).

Somada à primeira necessidade, de promoção dos novos letramentos, de caráter multimodal e multissemiótico, pela escola, o grupo apontou o fato de a juventude, há tempos, já lidar com ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social (ROJO, 2012, p. 13). O termo multiletramentos foi cunhado, dessa forma, “para abranger esses dois ‘multi’ – a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa” (ROJO, 2012, p. 13). A autora afirma ainda que:

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos [...] (ROJO, 2012, p. 08).

O ensino da Língua Portuguesa, nessa perspectiva, pressupõe estratégias não apenas para que o aluno possa lidar com os aparatos da tecnologia da informação e da comunicação, mas, também, que esse conhecimento possa abrir caminho para a construção de outros, por meio da ação/reflexão sobre os gêneros/discursos que, do mesmo modo, servem como objeto de estudo, sejam eles mais característicos dos ambientes digitais ou não.

A multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, ou seja, “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas [...] para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19), exigem multiletramentos. Os textos que apresentam tais características circulam em grande quantidade na sociedade, tanto em meios impressos quanto digitais – anúncios publicitários (escritos ou audiovisuais), vídeos, videoclipes, mensagens eletrônicas (*e-mail*, postagens em redes sociais), notícias, reportagens, artigos, entre tantos outros. Nesse contexto,

---

<sup>11</sup> Tradução: Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais.

a concepção de língua como prática dos discursos que são veiculados por meio desses gêneros que circulam na sociedade, bem como a perspectiva de produção de sentidos de forma colaborativa e situada aponta para a necessidade de uma prática pedagógica diferente da tradicional.

Kress e Van Leeuwen (2001) definem a multimodalidade como:

O uso de diversos modos semióticos na concepção de um produto ou evento semiótico, juntamente com o modo particular segundo o qual esses modos são combinados – podem, por exemplo, reforçar-se mutuamente (“dizer a mesma coisa de formas diferentes”), desempenhar papéis complementares [...], ser hierarquicamente ordenados, como nos filmes de ação, onde a ação é dominante, com a música acrescentando um toque de cor emotiva e sincronizar o som de um toque realista “presença” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 20).

Da mesma forma que os hipertextos circundam nossas ações cotidianas, na medida em que nos depararmos com uma infinidade de textos ao mesmo tempo, seja dentro ou fora de casa, ao assistirmos a televisão; ao ir de casa para o trabalho, para a escola, para a igreja, ao mercado, conforme assinalou Marcuschi (2007, p. 189), os textos multimodais, gêneros que reúnem diversas linguagens, fazem-se presentes, circulam em nosso meio, de forma que, em muitas situações do dia a dia, nos deparamos com eles sem nos darmos conta disso.

Os nossos alunos, da mesma maneira, encontram-se às voltas com a multimodalidade, na medida em que, em suas interações sociais, é comum praticarem várias ações ao mesmo tempo, como ouvir música assistir a um vídeo, acessar uma rede social, visualizar, “curtir” e enviar mensagens ou participar de um bate papo virtual com várias pessoas ao mesmo tempo. Todas essas ações levam à interação com essas novas formas escritas e de fazer significar que as novas tecnologias da informação e comunicação fizeram emergir. Para Rojo (2013):

Esses “novos escritos” obviamente dão lugar a novos gêneros discursivos quase diariamente: *chats*, páginas, *twits*, *posts*, *eazines*, *epulps*, *fanclips* etc. E isso se dá porque hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de “leitura-escrita”, que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua multisssemiose ou em sua multiplicidade de modos de significar (ROJO, 2013, p. 20).

A despeito da compreensão dessas novas configurações textuais, ela completa:

Já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, o intercalam impregnam. Inclusive, esses textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram hoje também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos) (ROJO, 2013, p. 21).

Os letramentos, nesse contexto multimidiático dos textos, tornam-se *multiletramentos*, evidenciando a necessidade de novas ferramentas e de novas práticas pedagógicas no contexto escolar, conforme defendeu Rojo (2012).

São necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas: (a) de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas ferramentas; (b) de análise crítica como receptor (ROJO, 2012, p. 21).

Além disso, Rojo (2012) aponta algumas características dos multiletramentos e dos novos hiper(textos) consideradas importantes, por proporcionarem a interação em vários níveis do usuário (leitor/produtor) com vários interlocutores (interface, ferramentas, outros usuários, textos/discursos):

(a) eles são interativos, mais que isso, colaborativos; (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos) [...]; (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO, 2012, p. 23).

Essa “(multi) interação” proporciona uma mudança na condição do usuário, que passa de mero consumidor dos produtos culturais para produtor colaborativo.

Rojo (2012) pondera, portanto, sobre o efeito dessas transformações nas práticas escolares de ensino-aprendizagem na área das linguagens, e, buscando uma resposta para a questão “por que uma pedagogia dos multiletramentos” (ROJO, 2012, p. 26), argumenta que a escola, antes de pensar em disciplinar o uso das TIC, precisa pensar em como tais usos, já bastante frequentes pelos alunos, podem se relacionar às práticas institucionais de ensino-aprendizagem. O que se evidencia, dessa forma, a partir dessa argumentação, é a necessidade de ir além da prática de ensinar a usar um recurso (uma ferramenta, como editor de texto, de vídeo ou de imagem), nos moldes de uma aula de informática. O trabalho da escola sobre essas práticas, que a autora chamou de “alfabetismos necessários às práticas de

multiletramentos”, para ser profícuo, precisa se direcionar “para as possibilidades práticas de que os alunos se transformem em criadores de sentidos” (ROJO, 2012, p. 29).

Nesse sentido, os PCN (1998) e os CBC (2008, 2014) comungam, em suas orientações para o ensino de línguas, da mesma concepção de que a compreensão das práticas de usos da língua, ou seja, das práticas de letramentos, seja estabelecida mediante análise de situações reais que são manifestadas por meio dos vários gêneros textuais que circulam na sociedade. Nos PCN (1998), essa concepção pode ser apreendida da compreensão de letramento como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia (BRASIL, 1998, p. 19) e da compreensão do papel da escola de fazer com que o aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, bem como de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (BRASIL, 1998, p. 19).

Já os CBC (2008) manifestam aquela concepção ao orientarem que, no contexto educacional, a linguagem precisa ser tratada em seu aspecto social e em seus contextos de uso; além disso, que os conteúdos curriculares e as práticas de ensino precisam ser relacionados ao desenvolvimento de competências e habilidades de uso da língua e da reflexão sobre esse uso, e não em função do domínio de conceitos e classificações (MINAS GERAIS, 2008, p. 13). Ademais, ao orientarem que o ensino-aprendizagem da “língua viva” na comunicação exige novos níveis de análise e novos procedimentos metodológicos, direcionados à compreensão e produção de textos orais e escritos e à reflexão sobre os processos de textualização (MINAS GERAIS, 2008, p.14).

Dialogando com a concepção dos documentos mencionados acerca do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa com base na compreensão das diversas situações de práticas de usos da língua, Rojo (2013, p. 25) pondera que a compreensão de textos multimodais e hipermidiáticos não se adequam às teorias ditas “funcionais”, adepta de modelos de análise formais e fragmentadas dos usos da língua e assume o ponto de vista de que as considerações teóricas dos estudos sociais da linguagem, em Bakhtin, podem se adequar à compreensão e análise das práticas de multiletramentos, ou seja, compreensão e análise dos textos que se utilizam de várias semioses, incluindo-se aí a própria linguagem verbal, para construir significados, uma vez que esta concepção teórica ressalta a natureza social da situação de produção dos enunciados, situando o estudo da linguagem em uma perspectiva dos usos sociais.

Nessa perspectiva, entendemos que a natureza do material didático que foi desenvolvido para a aplicação da proposta educacional de intervenção neste trabalho também interagiu com esta concepção que entende que a linguagem é construída nas relações sociais e

configura-se como materialização de vozes sociais e que o signo verbal é um fragmento material da realidade, a qual reflete e refrata, sendo portador de sentido e valor (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014, p. 102).

Outra noção advinda dessa teoria, relevante para o trabalho pedagógico, de acordo com Goulart (2007), é a noção de gêneros do discurso. Segundo Bakhtin (2000):

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. [...] A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas. [...] Cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2000, p. 279).

Baseada em Bakhtin (1997), Goulart (2007) explica que essas condições e finalidades são refletidas pelos enunciados por meio de três aspectos: “o conteúdo temático; o estilo verbal, ligado à seleção dos recursos da língua a serem utilizados; e, sobretudo, pela construção composicional. Esse último aspecto estaria mais relacionado à formação de gêneros do discurso” (GOULART, 2007, p. 44).

Os gêneros do discurso são, pois, de acordo com Goulart (2007):

Modos de organização dos enunciados, elaborados para dar conta das diferentes necessidades sociais das pessoas, das instituições, dos grupos: carta, relatório, propaganda, crônica, romance, bula de remédio, resumo de livro, notícia, conversa, palestra, piada, projeto, plano de curso, lista, convite, entre milhares de outras possibilidades. Eles nascem dentro de contextos sociais e estão internamente ligados a eles (GOULART, 2007, p. 45).

De acordo, ainda, como Goulart (2007), esses gêneros são caracterizados por uma riqueza e variedade infinitas e são marcados pela heterogeneidade. Além disso, estando eles vinculados às esferas da atividade humana (científica, literária, jornalística, religiosa, entre outras) apresentam a possibilidade de modificação e de ampliação, à medida que as esferas se desenvolvem ou ficam mais complexas.

É especialmente nesta última consideração acerca dos gêneros do discurso nos estudos sociais da linguagem que acreditamos que reside o ponto de vista apresentado por Rojo (2013) acerca da plasticidade dessa teoria, pois é justamente na possibilidade de modificação ou ampliação dos gêneros que vão se encaixar as situações comunicativas na contemporaneidade, marcadas pela utilização de vários recursos multimodais para a produção



de sentidos nos enunciados/textos, especialmente no caso da comunicação que é estabelecida em contextos digitais, que apresentam possibilidades de potencialização desses recursos.

Essa concepção teórica, de acordo com Rojo (2013, p. 29), levando em consideração que as práticas de linguagem se dão sempre de maneira situada histórica e culturalmente e que isso influencia a produção dos gêneros dos discursos, acaba por operar com parâmetros flexíveis; por esse motivo não sofre grandes mudanças quando se pensa nesse cenário de reconfigurações textuais e de formas de circulação dos discursos que os meios digitais potencializam.

As esferas discursivas, ao se valerem de diferentes mídias (impressas, radiofônicas, televisivas) para a circulação de seus discursos, selecionam diferentes recursos semióticos, além de diversas combinatórias para atingir suas finalidades, provocando mudanças nos gêneros. O efeito disso são as transformações nas formas de composição e nos estilos dos enunciados/textos, inclusive em termos de multimodalidade (ROJO, 2013, p. 29). Para Rojo (2013), contudo, a teoria dos gêneros “desde que se muna de conhecimento sobre as várias semioses, parece ser capaz de articular essas mudanças de maneira consistente, visando à significação e abrindo mão da fragmentação ou do formalismo de outras propostas” (ROJO, 2013, p. 29)

Embasados nas reflexões de Rojo (2013), visualizamos essa possibilidade de articulação das mudanças nos textos na contemporaneidade na proposta curricular para o ensino da Língua Portuguesa que tomamos como referência neste trabalho, os CBC (2008, 2014), uma vez que ela orienta que o estudo dos gêneros textuais seja pautado no desenvolvimento de habilidades correspondentes às operações que realizamos para produzir sentidos, que são a *contextualização*, que pressupõe a análise das condições de produção, circulação e recepção dos textos, permitindo o reconhecimento da situação comunicativa no processo de interlocução; a *tematização*, que possibilita a compreensão sobre o que o texto fala e como o assunto é organizado, articulado e diagramado no texto, assim como que informações ele deve possuir e como essas informações devem ser concretizadas no corpo do texto; a *enunciação*, que permite a identificação daquele que diz algo dentro do texto, para quem e como ele diz, além de possibilitar a abordagem a respeito das vozes sociais que podem vir mencionadas nos textos; e, por fim, a *textualização*, que fornece ao produtor o direcionamento para que ele possa decidir como ordenar o conteúdo do texto, considerando o gênero, o suporte de circulação, o público-alvo e os objetivos comunicativos.

Neste trabalho, consideramos, assim, que a compreensão e análise das formas de produção de sentidos dos textos multimodais e hipertextuais dos contextos digitais, ou seja, o

trabalho com a produção e recepção desses textos pode ser desenvolvido através da abordagem a essas operações de produção de sentidos, uma vez que esses textos constituem-se também em gêneros dos discursos, que refletem uma situação concreta de uso da língua e se compõem em torno de um conteúdo temático e de recursos linguísticos e estilísticos para a produção de sentidos. Para isso, é necessária apenas a articulação de algumas outras habilidades relacionadas à compreensão e análise dos processos de produção e recepção desses textos que se utilizam de diferentes recursos semióticos e combinatórias ou, em outras palavras, múltiplas linguagens na construção de significados.

Consideramos, por fim, que a proposta curricular está imbuída da flexibilidade necessária para a inserção e articulação de habilidades relacionadas ao letramento digital, na perspectiva adotada por Dias e Novais (2009) e na perspectiva das práticas de multiletramentos, defendida por Rojo (2012, 2013), relacionando tanto habilidades de reconhecimento de aspectos das interfaces gráficas quanto habilidades de produção e recepção dos textos multimodais e hipertextuais dos contextos digitais.

O trabalho com o foco direcionado para o desenvolvimento de habilidades de produção e recepção de textos em contexto digital da proposta educacional de intervenção neste estudo foi estruturado, dessa maneira, com base em alguns descritores da matriz de letramento digital produzida por Dias e Novais (2009), tomando como referência os pressupostos da pedagogia dos multiletramentos e as operações de produção de sentido, propostas pelos CBC (2008, 2014). Este trabalho será, pois, detalhado nos capítulos seguintes que tratam de apresentar o percurso metodológico e o processo de coleta e interpretação dos resultados deste estudo.

## **CAPÍTULO II**

### **A INFLUÊNCIA DO LETRAMENTO DIGITAL NAS PRÁTICAS DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: o percurso metodológico**

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos utilizados na realização deste estudo, que foi realizado no período de agosto de 2013 a junho de 2015 e teve como objetivo discutir de que maneira o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao letramento digital influenciam as práticas de produção e recepção textual no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental.

Tendo em vista as orientações metodológicas da pesquisa-ação, além dos procedimentos técnicos comuns a qualquer pesquisa, quer sejam, a pesquisa bibliográfica, a coleta e a análise dos dados, uma das fases ou etapas desta pesquisa foi o desenvolvimento e aplicação de um plano de ação, que foi uma proposta de intervenção para a produção e recepção de textos em contexto digital. Para tanto, levamos em consideração a aprendizagem como processo; o professor como mediador; e as tecnologias da informação e da comunicação como recursos e ferramentas.

A opção pela pesquisa-ação e o enfoque à abordagem qualitativa, comum em pesquisas desenvolvidas no campo da educação, justificou-se, aqui, pela busca de ampliação do conhecimento acerca da realidade educacional na qual nos inserimos e pela intenção de agir sobre uma necessidade relacionada ao processo de ensino-aprendizagem detectada em nossa prática pedagógica, tendo em vista a transformação dessa realidade por meio da construção de novos conhecimentos. As concepções metodológicas aqui abordadas buscaram refletir, assim, a afirmação de Magalhães (2005) de que “o homem usa o conhecimento para reagir ao meio e, se possível, transformar esse meio” (MAGALHÃES, 2005, p. 16). Dessa forma, Pesquisa e ensino se inter-relacionaram neste estudo.

Tendo este trabalho se fundamentado no contexto educacional no qual estamos inseridos, procuramos nos orientar pela Proposta Curricular de Ensino de Língua Portuguesa que norteia o processo de ensino-aprendizagem no âmbito da Educação Básica da Secretaria de Educação de Minas Gerais, o CBC, em suas duas versões: a que foi publicada em 2008 e a versão revisada de 2014. Podemos dizer, também, que esse direcionamento foi tomado, tendo em vista a possível relevância do estudo para o ensino da Língua Portuguesa e a emergência do tratamento da proposta da pedagogia dos multiletramentos no ensino contemporâneo.

Neste capítulo, dessa forma, apresentamos, inicialmente, a natureza da pesquisa, caracterizamos a pesquisa-ação e a pesquisa participante, como pressupostos metodológicos deste estudo. Em seguida, caracterizamos a pesquisa com base em seu objetivo e apresentamos os procedimentos técnicos que foram utilizados.

## **2.1 Percurso metodológico**

Quanto à sua natureza, esta pesquisa foi caracterizada como aplicada pelo fato de se motivar pela necessidade de produzir conhecimento, com o objetivo de agir e buscar soluções para o problema levantado, que buscou discutir sobre a influência do desenvolvimento de habilidades relacionadas à compreensão e produção dos novos textos dos contextos digitais para o ensino da Língua Portuguesa. Apolinário (2004) enfatiza que o objetivo das pesquisas aplicadas é “resolver problemas ou necessidades concretas imediatas” (APOLINÁRIO, 2004, p. 152). Essa costuma ser uma característica que distingue pesquisa aplicada de pesquisa teórica; todavia, isso não elimina a realização desta última na pesquisa aplicada, uma vez que elas também exigem e partem de estudos teóricos, conforme Vilaça (2010, p. 65).

Tomando como referência o seu objetivo, caracterizamos a pesquisa como explicativa. De acordo com Gil (2002), a preocupação central dessas pesquisas é “identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (GIL, 2002, p. 42), buscando, ainda, aprofundar o conhecimento da realidade, uma vez que procura explicar a razão e o porquê das coisas. O nosso estudo, nesse sentido, teve a intenção de refletir e agir sobre determinada necessidade, que foi detectada a partir da nossa prática pedagógica em sala de aula e, aprofundando o conhecimento da realidade, ou seja, acerca das orientações didático-metodológicas para o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, buscou discutir sobre as contribuições, para o ensino-aprendizagem, do desenvolvimento de habilidades de uso de ferramentas e recursos digitais e de produção e recepção textual dos novos gêneros que surgem a partir das práticas discursivas estabelecidas em contextos digitais.

Quanto aos procedimentos técnicos utilizados, esta pesquisa foi classificada como pesquisa-ação, sendo que os pressupostos da pesquisa participante também influenciaram o trabalho. Outros procedimentos, como o da pesquisa bibliográfica e o da pesquisa documental também foram adotados neste estudo, tendo em vista a consulta e referência a materiais

teóricos já elaborados e a consulta aos documentos oficiais que orientam o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa – os PCN (1998) e os CBC (2008, 2014).

A referência à pesquisa participante se deu, neste caso, sob o ponto de vista de intercessão que ela estabelece com a pesquisa-ação, uma vez que esta pesquisa envolveu o desenvolvimento de uma ação pedagógica que interferiu diretamente em nossa prática, como professora de Língua Portuguesa da Educação Básica, com o objetivo de verificar e propor solução para o problema levantado, através de um projeto de intervenção. Todo o processo, dessa maneira, ocorreu de forma interativa entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa. De acordo com Gil (2002) “a pesquisa participante, assim como a pesquisa-ação, caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas” (GIL, 2002, p. 55). Nesse contexto, tanto pesquisador quanto pesquisado apresentam papel ativo e se envolvem mutuamente nessa perspectiva de mudança.

Na esfera educacional a pesquisa-ação é bastante relevante devido ao seu caráter pedagógico, em que os sujeitos, ao pesquisarem sua própria prática, produzem novos conhecimentos, remodelando-a com vistas à resolução do problema e a transformação da realidade.

De acordo com Thiollent (2005):

Pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2005, p. 16).

A pesquisa-ação, além de apresentar os procedimentos que são comuns a outros tipos de pesquisa, envolve a ação dos pesquisadores e dos grupos participantes. Em função dessa interação, com vistas à resolução de um problema, o planejamento da pesquisa-ação, de acordo com Gil (2002), torna-se difícil de ser delineado em fases ordenadas. Soma-se a isso o caráter flexível desse tipo de pesquisa.

A concepção de ação/reflexão/ação diante de uma situação de ensino-aprendizagem, salientada pelos documentos que norteiam o processo educativo, faz com que a prática reflexiva torne-se direcionadora e desafiadora da prática pedagógica. Direcionadora porque precisa permear todo processo de construção do conhecimento; antes, durante e após cada ação praticada, tendo em vista a avaliação do processo e a possível necessidade de correções e antecipações em relação à ação futura. Desafiadora porque implica mudança de postura em

muitas situações. Essa premissa da prática reflexiva, entendemos, aplica-se à construção do planejamento e à aplicação da pesquisa-ação, uma vez que, conforme Gil (2002), suas fases ocorrem num constante vaivém, “que é determinado pela dinâmica do grupo de pesquisadores em seu relacionamento com a situação pesquisada” (GIL, 2002, p 143).

Assim, Gil (2002) defende que o que se pode delinear, em termos de planejamento da pesquisa-ação, são alguns conjuntos de ações, que embora não sendo ordenados no tempo, podem ser considerados como etapas desse tipo de pesquisa.

### **2.1.1 Etapas da pesquisa**

- Elaboração do projeto de pesquisa.
- Pesquisa bibliográfica e documental para a construção do referencial teórico.
- Elaboração dos instrumentos de coleta de dados.
- Coleta de dados.
- Elaboração e execução da PEI (Proposta Educacional de Intervenção).
- Análise dos dados.
- Redação e apresentação da dissertação.

A fase inicial da pesquisa-ação, como em outras pesquisas, é a exploratória; todavia, ao invés dela se caracterizar pela investigação teórica acerca do problema, ela privilegia o contato direto com o campo de desenvolvimento da pesquisa, por meio de contato visual, consulta a documentos, contato com os participantes, buscando determinar o campo de investigação. Nesta pesquisa, que se situa no campo educacional, a fase exploratória se deu no levantamento de uma necessidade específica dentro do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa no contexto educacional em que estamos inseridos. Em função da ampliação do acesso aos recursos tecnológicos de informação e comunicação na sociedade contemporânea, a necessidade diagnosticada, em nosso contexto, foi a do trabalho com habilidades de produção e recepção de textos em contextos digitais.

Diagnosticada a necessidade educacional, partimos para a investigação teórica, que tomou como referência os estudos sobre a alfabetização e o letramento de Soares (2002, 2003); sobre o letramento digital de Coscarelli (2005, 2007, 2009), Ribeiro (2008) e Xavier (2013); sobre a matriz de letramento digital de Dias e Novais (2009); sobre os gêneros digitais

de Marcuschi (2008); e sobre a pedagogia dos multiliteramentos de Rojo (2012, 2013), para discutir sobre a influência do desenvolvimento de habilidades relacionadas à produção e recepção dos novos textos dos contextos digitais para o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental.

Neste trabalho foram feitas referências aos documentos que orientam o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, em âmbito nacional – os PCN (1998) –; e em âmbito estadual – os CBC (2008, 2014). A pesquisa a tais documentos foi considerada necessária em função da própria natureza deste trabalho, do contexto em que ele se inseriu e do seu percurso metodológico, que se fundamentou nos pressupostos da pesquisa-ação, evidenciando a inter-relação entre conhecimento e prática em pesquisa e ensino, na medida em que procurou ampliar o conhecimento acerca do problema levantado e propor ações didático-metodológicas, através de uma proposta educacional de intervenção, para a sua amenização.

### **2.1.2 Sujeitos**

Na pesquisa-ação, é recomendável, conforme Gil (2002), que a seleção dos sujeitos – amostra, como foi o caso da nossa pesquisa – seja feita com base no critério da intencionalidade, uma vez que a representatividade nesse tipo de pesquisa é de cunho mais qualitativo do que quantitativo. Em pesquisas dessa natureza, dessa forma, “uma amostra intencional, em que os indivíduos são selecionados com base em certas características tidas como relevantes pelos pesquisadores e participantes, mostra-se mais adequada para a obtenção de dados de natureza qualitativa” (GIL, 2002, p. 145).

Nesta pesquisa, que teve a intenção de agir sobre uma necessidade relacionada ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, a amostra foi composta por uma turma com 30 alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Pública Estadual do Município de Engenheiro Navarro. A escola em questão é a única da Rede Pública Estadual nesta cidade, ofertando, portanto, as séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio aos alunos que residem na sede e nas comunidades rurais do município. Na escola em questão havia três turmas, com um total de 109 alunos nesse ano de escolaridade.

A turma era composta por alunos, em sua maioria, moradores de comunidades rurais, com idade entre 12 e 16 anos. Alguns – poucos alunos – estavam, dessa forma, em situação de

defasagem em relação à idade-ano de escolaridade, por motivo de evasão ou mesmo de retenção naquela série. A turma tinha, ainda, dois alunos com necessidades especiais, que eram acompanhados diariamente por um professor de apoio. Assim, foi 28 o total de alunos que participaram efetivamente da pesquisa.

Todavia, o critério de representatividade na pesquisa não se deu em função disso. Para a seleção da amostra, levamos em consideração o fato de que os estudantes, na atualidade, estão constantemente em contato com os gêneros textuais nos contextos digitais; os textos caracterizados pela multimodalidade e multiplicidade de formas de produção de sentidos, os hipertextos. Por meio de um questionário investigativo, que foi respondido pelos alunos, pudemos verificar essa consideração, que já não é uma novidade nos tempos atuais. Nesse sentido, os sujeitos desta pesquisa foram considerados uma amostra representativa desses alunos que, apesar de lidarem diariamente com as tecnologias da informação e comunicação, encontram-se, ainda, às voltas, no contexto escolar, com dificuldades relacionadas à compreensão e produção de textos, especialmente esses novos textos que apresentam múltiplas linguagens e múltiplas possibilidades de produção de sentidos.

O que foi levado em consideração, nesse sentido, foi o fato de que a escola precisa sistematizar atividades para a compreensão e a produção desses novos textos, categorizando habilidades relacionadas aos usos dessas novas ferramentas digitais, que servem à informação e à comunicação; e habilidades relacionadas à produção e recepção desses novos gêneros textuais. Essa consideração se apoiou, ainda, nos objetivos do estudo e na hipótese de que a inclusão, nas matrizes de ensino, de novas habilidades relacionadas ao uso de recursos e ferramentas digitais e à produção e recepção dos novos textos, que surgem nesses contextos, pode ser favorável ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

### **2.1.3 Técnicas de coleta de dados**

De acordo com Gil (2002), “Diversamente das pesquisas elaboradas segundo o modelo clássico da investigação científica em que as técnicas se caracterizam pela padronização, a pesquisa-ação tende a adotar preferencialmente procedimentos flexíveis” (GIL, 2002, p. 146). Esse fato se justifica na possibilidade de redefinição dos objetos, em função do movimento de ação/reflexão/ação sobre a situação investigada e da busca de solução para o problema levantado. Outro fator apontado por Gil (2002) é a relevância, nesse tipo de pesquisa, de



materiais que evidenciem informações de nível argumentativo, a fim de favorecer o trabalho interpretativo do pesquisador.

Dessa forma, a coleta de dados, em nossa pesquisa, foi feita por meio de duas técnicas investigativas, que foram o questionário e o grupo focal; e pela aplicação de uma proposta educacional de intervenção, composta por atividades que visavam superar ou ao menos minimizar as necessidades que foram detectadas a partir da atividade investigativa, especialmente a que foi aplicada por meio da técnica do grupo focal. Outro importante instrumento de coleta de dados neste trabalho foi a observação participante, que permeou todo o processo de aplicação dos demais instrumentos.

*a) Observação participante*

Como a pesquisa foi desenvolvida no contexto educacional no qual estamos inseridos, a observação participante, podemos dizer, apresentou caráter relevante neste estudo, uma vez que essa modalidade de observação em pesquisa, conforme Gil (2008), “consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada” (GIL, 2008, p. 103). Todo o processo de aplicação dos demais instrumentos de coleta de dados foi, dessa maneira, permeado pela nossa observação participante, enquanto membro do grupo em que o trabalho foi desenvolvido.

*b) O questionário*

Os sujeitos foram instruídos a preencher um questionário investigativo, composto por dez perguntas, das quais a primeira serviu apenas para a categorização dos sujeitos da pesquisa. A segunda e a terceira visavam obter informações sobre as possibilidades de acesso ao computador pelos alunos e as demais, de 4 a 10, foram para se obter informações sobre o quanto os alunos utilizam o computador e a internet, seja para a realização de atividades escolares ou não, com o objetivo de verificar o quanto eles estão em contato com tais recursos e ferramentas digitais e com os textos que circulam nesse meio.

*c) O grupo focal*

Consiste em uma técnica qualitativa que serve para aprofundar o conhecimento acerca do problema apresentado. Esta atividade, dessa forma, foi permeada pela observação participante e análise de conteúdo.

Após a aplicação do questionário, os sujeitos foram convidados a realizar algumas atividades no laboratório de informática. Essas atividades demandavam o acesso e navegação por alguns *sites* e a realização de algumas tarefas.

Essa atividade teve o objetivo de identificar o nível de conhecimento e as habilidades dos alunos em relação aos usos dos recursos e ferramentas da internet e de navegação pelos hipertextos e também de identificar dificuldades nesse mesmo aspecto. Para a aplicação da atividade, a turma foi dividida em três grupos, sendo dois grupos compostos por dez alunos cada um e um grupo composto por oito alunos.

#### *d) A Proposta Educacional de Intervenção*

Nesta fase, as etapas da pesquisa-ação também se diferem das pesquisas clássicas, pois nela se orienta a organização de uma proposta de plano de ação, com o objetivo de intervir na situação levantada nos dados obtidos. De acordo com Gil (2002), a concretização da pesquisa-ação se dá com o planejamento de uma ação que vise enfrentar o problema investigado. Isso implica na elaboração de um plano ou de um projeto que apresente, entre outros aspectos, objetivos a atingir, medidas que visem contribuir para a melhoria da situação, procedimentos para assegurar a participação da população e avaliação dos resultados.

Nesta pesquisa, o plano de ação que se desenvolveu foi uma proposta educacional de intervenção, que teve o objetivo desenvolver junto aos representantes algumas habilidades de uso de recursos digitais e de produção de textos em contextos digitais.

A observação participante do pesquisador também fez parte do processo de aplicação dessa proposta de intervenção que foi organizada em quatro módulos intitulados de *Conhecendo, Dialogando, Refletindo e Participando*.

No módulo *Conhecendo*, foram desenvolvidas atividades relacionadas com a apresentação da proposta de trabalho e discussão sobre a invenção da internet e dos avanços proporcionados por ela à comunicação.

No módulo *Dialogando*, através de atividades em grupos, foram propostas reflexões sobre as especificidades dos suportes e da linguagem empregada na comunicação por meio de textos impressos e em ambientes digitais, buscando abordar aspectos da compreensão e da produção de tais textos.

No módulo *Refletindo* propomos atividades de aprofundamento dos conhecimentos acerca do que foi discutido nos módulos anteriores.

No módulo *Praticando* desenvolvemos atividades que visavam colocar em prática os conhecimentos adquiridos, através da produção de textos utilizando recursos e ferramentas

digitais, evidenciando o desenvolvimento de habilidades relativas ao letramento digital e à produção de textos em contextos digitais.

#### 2.1.4 Análise dos dados

A figura abaixo esquematiza a forma como buscamos analisar os dados neste trabalho.



Figura 01: Estrutura da apresentação da análise dos dados.  
Fonte: Pesquisa empírica (2015).

Foram analisados, inicialmente, os resultados do questionário investigativo, que buscou verificar a frequência de uso dos recursos digitais pelos sujeitos; e da atividade do grupo focal, que buscou verificar as habilidades de uso dos recursos digitais e de navegação pelos hipertextos digitais, bem como algumas habilidades dos sujeitos relacionadas à compreensão e análise de textos multimodais.

A partir da análise desses dados iniciais, foi desenvolvida e aplicada a proposta de intervenção, sendo que a análise dos resultados das atividades, especialmente as dos módulos relativos à avaliação da aprendizagem, foi feita em comparação com a análise dos dados da atividade investigativa desenvolvida por meio da técnica de grupo focal.

Na organização e interpretação dos dados neste trabalho, privilegiou-se a abordagem qualitativa, tendo em vista o percurso metodológico delineado sob os pressupostos da pesquisa-ação e da pesquisa participante, que apresentam concepções que se adequam tanto à abordagem em foco quanto ao campo em que a pesquisa foi desenvolvida, que foi o campo da Educação.

O caráter aplicado da pesquisa e o contexto no qual ela foi desenvolvida foram, também, fatores que serviram para refletir sobre a possível limitação dos fatos em relação ao problema e aos objetivos do estudo, que uma abordagem apenas quantitativa poderia nos levar a incorrer, uma vez que o problema e os objetivos desta pesquisa se relacionaram não apenas à compreensão e explicação do fenômeno, mas a uma proposta de ação sobre uma necessidade educacional que foi evidenciada. De acordo com André<sup>12</sup> (1983, *apud* Alves; Silva, 1992, p. 61), a análise qualitativa “visa apreender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, bem como captar os diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando a compreensão do indivíduo no seu contexto”.

Nesse sentido, apesar de apresentar alguns dados sob uma perspectiva quantitativa, o foco da interpretação não foi direcionado para esse fator e sim para os significados que tais dados nos possibilitaram apreender.

Sendo o que se apresenta, é importante ressaltar que a observação participante da pesquisadora e a análise de conteúdo foram, também, instrumentos que auxiliaram nesta análise e interpretação dos dados.

---

<sup>12</sup> ANDRÉ, M. E. D. A. (1983). Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*, (45): 66-71.

### **CAPÍTULO III**

## **A PRODUÇÃO E RECEPÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS EM CONTEXTOS DIGITAIS**

Este capítulo tem como objetivo a apresentação da organização e a análise dos resultados obtidos nesta pesquisa-ação.

A análise dos dados foi permeada por uma constante retomada e relacionamento das questões advindas do problema de pesquisa, do objetivo e dos pressupostos teóricos e documentais em que a pesquisa se embasou, tendo em vista a necessidade educacional sobre a qual se pretendeu agir.

A coleta de dados foi desenvolvida por meio de quatro técnicas. A observação participante; a aplicação de um questionário investigativo, que teve a intenção de verificar o quanto os participantes estão em contato com as ferramentas digitais de comunicação e informação; logo, com os textos que circulam nesse contexto. Outra técnica foi a do grupo focal, por meio da qual foi realizada uma atividade que também teve intenções investigativas, porém, no sentido de verificar, de maneira concreta, as formas como os alunos lidavam com algumas modalidades de textos em contextos digitais, o seu comportamento e suas ações diante desses textos e que dificuldades de navegação e de compreensão, nesse contexto, eles apresentavam.

A partir da observação e da análise dessas duas atividades, foi elaborado o plano de ação, ou seja, a proposta educacional de intervenção, com o objetivo de enfrentar as necessidades detectadas, buscando evidenciar, por meio das atividades propostas, o desenvolvimento de habilidades de uso de ferramentas e recursos digitais e de produção e recepção dos novos textos que surgem nos contextos da comunicação e informação mediadas por essas novas tecnologias, ou seja, os textos multimodais e hipertextuais, com base na concepção da pedagogia dos multiletramentos e tendo em vista a questão da influência deste trabalho para o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

Apresentamos, a seguir, os resultados e a interpretação de cada uma dessas etapas, visando a uma melhor compreensão das relações que foram estabelecidas.

### 3.1 O questionário

Os sujeitos foram instruídos a preencher um questionário investigativo<sup>13</sup> composto por dez perguntas, sendo que a primeira foi apenas para a categorização dos sujeitos da pesquisa. As perguntas 2 e 3 visavam obter informações sobre as possibilidades de acesso ao computador pelos alunos. As perguntas de 4 a 10 foram para se obter informações sobre o quanto os alunos utilizam o computador e a internet, seja para a realização de atividades escolares ou não, com o objetivo de verificar o quanto eles estão em contato com tais recursos e ferramentas digitais e com os textos que se circulam nesse meio.

Dos vinte e oito alunos que participaram efetivamente dessa pesquisa, 68% corresponde aos alunos que estão com a idade-série regular, enquanto 32% correspondem aos alunos que estão em defasagem em relação à idade-ano de escolaridade.

Dos alunos da turma, 39% afirmaram possuir computador em casa e 61% disseram que não possuem.

Em relação ao local onde eles costumam utilizar o computador e acessar a internet, os resultados foram os seguintes:

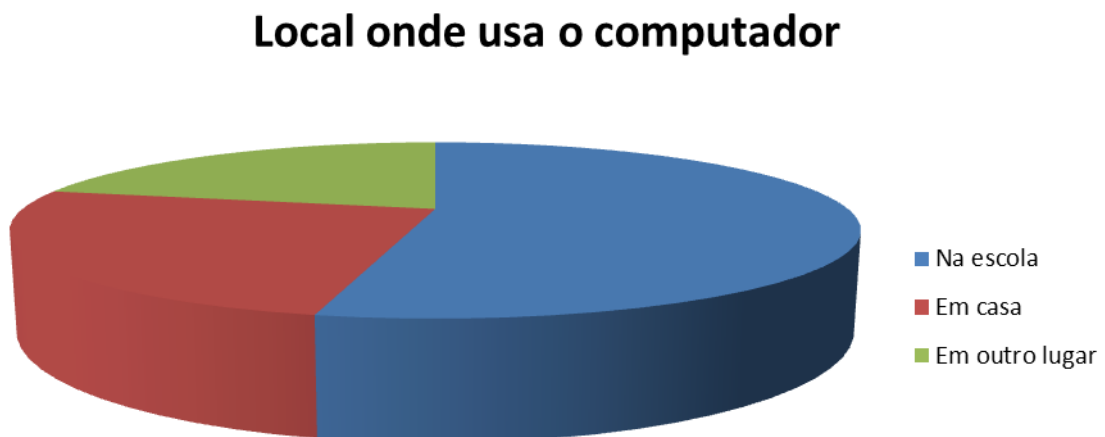


Figura 02: Local de acesso ao computador.  
Fonte: Pesquisa empírica (2015).

<sup>13</sup> Apêndice A.

## Local de acesso à internet

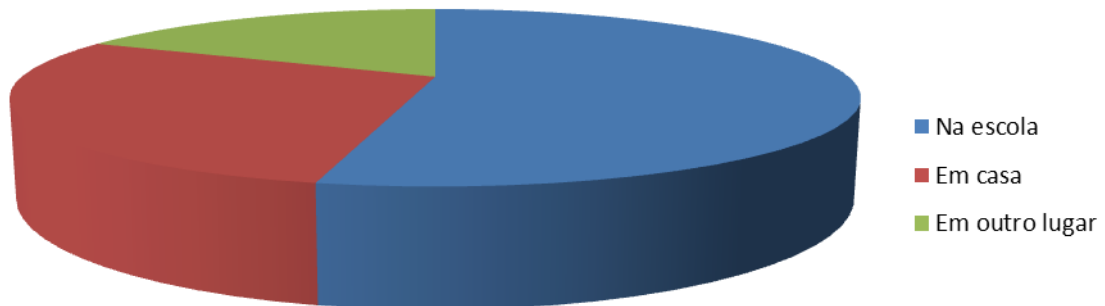


Figura 03: Local de acesso à internet.  
Fonte: pesquisa empírica (2015).

Quanto ao uso do computador, 53% dos alunos disseram que o lugar onde eles mais utilizam é na escola; 25% disseram que usam mais em casa; 22% disseram que usam em outro lugar, mais especificamente em casa de parentes.

Perguntamos aos alunos se eles costumam utilizar o computador para fazer trabalhos escolares e a maioria, 75%, afirmou que utiliza, sendo que esses trabalhos dizem respeito, em sua maior parte, 68%, à realização de pesquisas.

Quanto à internet, 86% dos alunos responderam que acessam com frequência essa ferramenta e 14% disseram que não costumam acessar com muita frequência. 54% acessam mais a internet na escola; 29% acessam mais em casa e 17% costumam acessar mais em outros lugares, como casa de parentes e em tele centros comunitários.

O meio mais utilizado pelos alunos para acessar a internet é o celular, conforme respondido por 75% dos sujeitos. 25% respondeu que acessa mais por meio do computador.

Apesar de boa parte dos alunos não possuir computador em casa, como demonstrou o questionário, isso não os impossibilita de estar em contato com tais textos, uma vez que estão em constante comunicação com outras pessoas por meio do celular, recurso muito mais acessível e que atualmente não perde para o computador em matéria de recursos, ferramentas e aplicativos para a comunicação, informação e de acesso à internet.

O mesmo fato pôde ser constatado no que se refere ao uso da internet. Nem todos os alunos dessa turma possui internet em casa, mas através do celular, costumam acessar na escola, na casa de parentes ou em qualquer outro lugar, por meio de conexão *wireless*, recurso que muitas escolas da rede pública, na atualidade, têm a possibilidade de adquirir.

No que se referiu aos tipos de *sites* que os sujeitos costumam acessar, obtivemos o seguinte resultado:

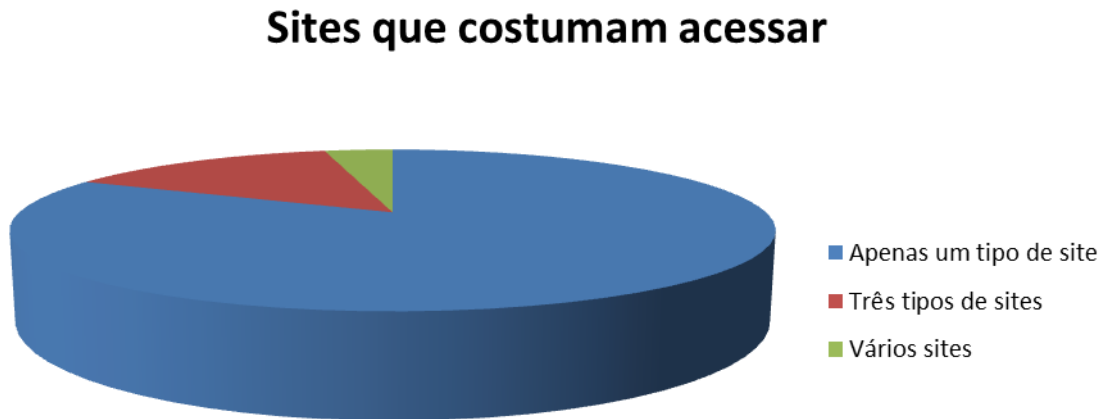


Figura 04: Variedade de *sites* acessados.  
Fonte: pesquisa empírica (2015).

As respostas demonstraram que 79% dos alunos acessam apenas um tipo de *site* – redes sociais, *sites* de jogos, de pesquisa ou *sites* de vídeos –; 14% costumam acessar redes sociais, *sites* de jogos e de vídeos; e 07% costumam acessar vários *sites*, como redes sociais, *sites* informativos, de jogos, de vídeos e de pesquisa.

Por fim, em relação ao uso do correio eletrônico, 86% dos alunos disseram que não o utilizam; enquanto 14% disseram que costumam utilizar essa ferramenta.

As respostas dadas às questões relacionadas à navegação na internet nos permitiu verificar que os alunos, alguns com certa frequência e outros um pouco menos, costumam utilizar o computador para fazer trabalhos escolares, principalmente pesquisas; bem como usar o celular para jogar, ver vídeos e acessar redes sociais. Por meio do questionário, dessa forma, foi possível confirmar que os alunos estão às voltas com algumas daquelas modalidades textuais dos contextos digitais.



### 3.2 O grupo focal

Após a aplicação do questionário, os sujeitos foram convidados a realizar uma atividade<sup>14</sup> no laboratório de informática. Essa atividade demandava o acesso e navegação por alguns *sites* e a realização de algumas tarefas.

Para a realização da atividade, que demandava, inicialmente, atenção na observação dos alunos e, posteriormente, análise de conteúdo, a turma foi dividida em três grupos, sendo dois grupos de dez alunos e um grupo de oito alunos.

Como já mencionamos, essas atividades tiveram o objetivo de verificar as habilidades de uso de recursos e ferramentas digitais pelos alunos, bem como de navegação por hipertextos. Consequentemente, visamos, também, à identificação de possíveis dificuldades quanto a algum aspecto, seja no uso propriamente dito do computador, ou na atividade de navegação por interfaces digitais, relacionando o que Rojo (2012) chamou de “alfabetismos necessários às práticas de multiletramentos” (ROJO, 2012, p. 29) à compreensão das variadas possibilidades de produção de sentido nos textos dos ambientes digitais. Segundo a autora a escola precisa relacionar esse uso frequente das tecnologias pelos alunos às práticas institucionais de ensino-aprendizagem.

A área das linguagens se apresenta como um terreno fértil para essas possibilidades, uma vez que novas habilidades de leitura ou de escrita, bem como novas práticas de letramento, podem ser inauguradas na medida em que novos textos ou novos suportes textuais surgem.

A fim de direcionar a nossa observação nessa atividade, buscamos categorizar algumas habilidades a serem observadas. Para tanto, tomamos as ações e alguns descritores da matriz de letramento digital proposta por Dias e Novais (2009), em anexo, como referência.

A matriz elaborada por Dias e Novais (2009), a exemplo da Matriz de referência do SAEB (2001), apresenta-se dividida em quatro tópicos, definidos pelos autores com base em quatro ações que eles denominaram de “ações de usuários competentes”, assim compreendidas:

---

<sup>14</sup> Apêndice B.

- Utilizar diferentes interfaces – relações entre o usuário e a máquina, uso dos programas específicos;
- Buscar e organizar informações em ambiente digital – habilidades de navegar, localizar, selecionar;
- Ler hipertexto digital – ações de navegação; e
- Produzir textos (orais ou escritos) para ambientes digitais – compreensão de especificidades, limites e possibilidades (DIAS; NOVAIS, 2009, p. 07-09).

Para cada um desses tópicos, por sua vez, são elencados vários descritores, que se referem às habilidades que os alunos precisam desenvolver.

Segundo os autores, “essa organização consegue contemplar as principais habilidades que um usuário deve construir para desenvolver os seus diversos letramentos digitais, independente da natureza de suas práticas” (DIAS; NOVAIS, 2009, p. 07), além de atender aos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais no ensino de línguas, nas práticas de ensino-aprendizagem das questões relativas à linguagem: leitura, escrita, oralidade, análise e interpretação linguística; nesse caso, adaptadas para o uso das interfaces gráficas.

A seguir, apresentamos a análise dos resultados da atividade, que foi feita a partir da observação e da análise do conteúdo que foi produzido pelos alunos. Primeiro apresentamos as ações da matriz de letramento digital de Dias e Novais (2009) que foram tomadas como referência; depois apresentamos um gráfico contendo o resultado das habilidades – descritores relacionados às ações de usuário competente – que foram observadas, ou seja, a quantidade de alunos que demonstraram as referidas habilidades de uso de recursos e ferramentas digitais e de navegação pelos hipertextos e a quantidade de alunos que não demonstraram tais habilidades; por fim, apresentamos a interpretação dos dados obtidos.

### **3.2.1 Atividade 1: Pesquisa na internet**

Por meio dessa atividade buscamos observar as habilidades dos sujeitos no que se refere à realização de pesquisa na internet. Tomamos, assim, como referência, alguns descritores da matriz de letramento digital de Dias e Novais (2009) relacionados às ações de *buscar e organizar informação em ambiente digital* e de *ler hipertexto digital*.

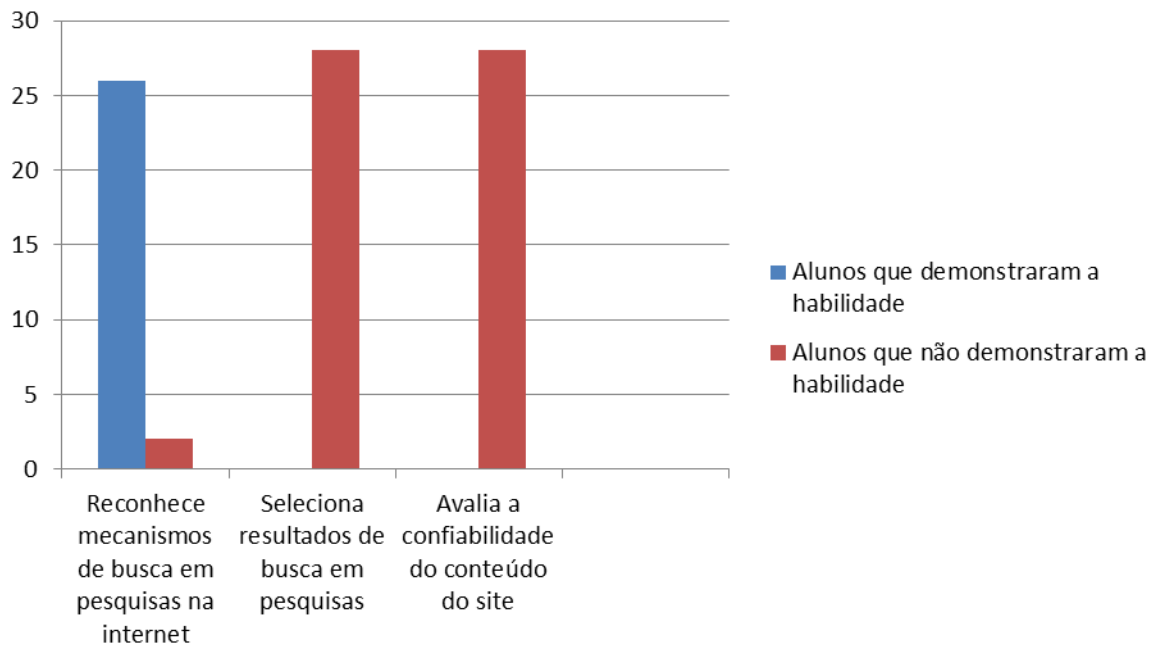


Figura 05: Atividade de pesquisa na internet.  
Fonte: Pesquisa empírica (2015).

O objetivo dessa atividade era verificar os caminhos percorridos pelos alunos na navegação pelo *site* de busca e suas atitudes diante da infinidade de resultados que se obtém ao se realizar a busca por uma informação ou conteúdo na internet.

Para acessar o *site*, os alunos, de uma maneira geral, não apresentaram dificuldade. Entretanto, na hora de escolher o texto para ser lido, mesmo diante da quantidade de resultados que aparecem na tela do computador, eles foram direto ao primeiro *link* da lista. Foram poucos os alunos que até chegaram a rolar a barra da página, dando a entender que iriam clicar em outros *links*; porém, não se detiveram por muito tempo nessa atividade e não chegaram a buscar por outros resultados.

Questionados a esse respeito, após a realização da atividade, alguns alunos chegaram a mencionar que vão direto ao primeiro resultado porque o primeiro é sempre o melhor que o mecanismo de busca disponibiliza. Isso demonstrou que eles não possuem conhecimento sobre o funcionamento desses sistemas nem analisam a confiabilidade da informação obtida na pesquisa, o que pode ser feito através da observação do *link* a ser clicado, do tipo de *site* que oferece a informação, da comparação com outros *sites* ou mesmo através do conteúdo do texto que escolhem.

Esse comportamento dos alunos demonstrou, assim, a necessidade do desenvolvimento das competências ou habilidades já mencionadas por Xavier (2013), relativas à compreensão dos princípios reguladores da organização e armazenagem de

conteúdo em contexto digital e à compreensão acerca da necessidade de seleção desse conteúdo, em função da grande quantidade de informação disposta nas páginas eletrônicas.

### 3.2.2 Atividade 2: acesso ao correio eletrônico e envio de mensagem

Nessa atividade, que serviu para subsidiar a observação em relação ao uso do correio eletrônico pelos sujeitos, os descritores selecionados relacionaram-se às ações de *utilizar diferentes interfaces gráficas* e de *produzir textos (orais ou escritos) para ambientes digitais* (Dias e Novais, 2009).

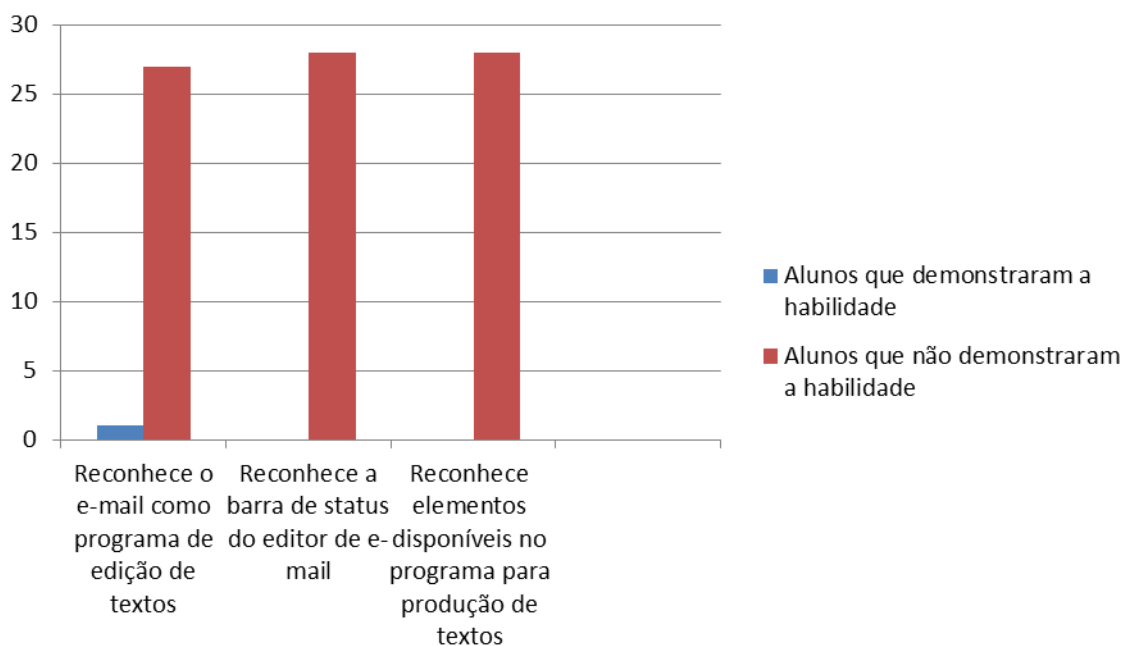


Figura 06: Acesso ao correio eletrônico e envio de mensagem  
Fonte: Pesquisa empírica (2015).

Essa atividade teve o objetivo de possibilitar a observação do conhecimento dos alunos a respeito dessa ferramenta de comunicação; se eles tinham o hábito de utilizar essa ferramenta, bem como se eles possuíam habilidades de uso eficiente de seus recursos, como anexar um arquivo, inserir uma imagem, inserir um *link*, alterar tamanho, cor e formato da fonte do texto, entre outras.

A atividade, entretanto, não foi realizada de maneira proveitosa, uma vez que a maioria dos alunos disse que não possuía *e-mail*. Os poucos que possuíam, não tiveram como

acessar, pois não se lembravam da senha de acesso pelo fato de não utilizar tal ferramenta em nenhuma atividade cotidiana.

Dos alunos que disseram possuir conta de *e-mail*, apenas um conseguiu se lembrar da senha, os demais não manifestaram conhecimento nem mesmo interesse em tentar recuperá-la para poder acessar a ferramenta. Alguns alunos, na realização da atividade, acabaram acessando uma rede social e enviando mensagem para um colega através desse meio. Essa atitude demonstrou que é possível que eles não façam distinção entre essas duas ferramentas digitais para a comunicação ou simplesmente que eles ignorem a ferramenta correio eletrônico por não fazer parte de suas atividades cotidianas nos ambientes digitais.

Essa constatação, na verdade, não foi tomada, em nossa concepção, como uma novidade. Entendemos, nesse sentido, que o correio eletrônico não parece ser uma ferramenta muito útil às atividades diárias dos adolescentes.

É fato que as redes sociais e os aplicativos de celular são mais atrativos para esse público. Todavia, esse fato, em nossa concepção, não implica a exclusão do trabalho com essa ferramenta, que caracteriza um gênero que foi remodelado para habitar no meio virtual, com seus novos objetos e recursos para a produção de textos. Da mesma maneira, não exclui o trabalho com essa ferramenta enquanto suporte que pode abrigar diversos tipos de texto.

### **3.2.3 Atividades 3 e 4: leitura e compreensão de hipertexto digital**

Para a observação de habilidades relacionadas à leitura e compreensão de hipertexto digital, foram selecionados alguns descritores relacionados à ação de *ler hipertexto digital* (Dias e Novais, 2009).

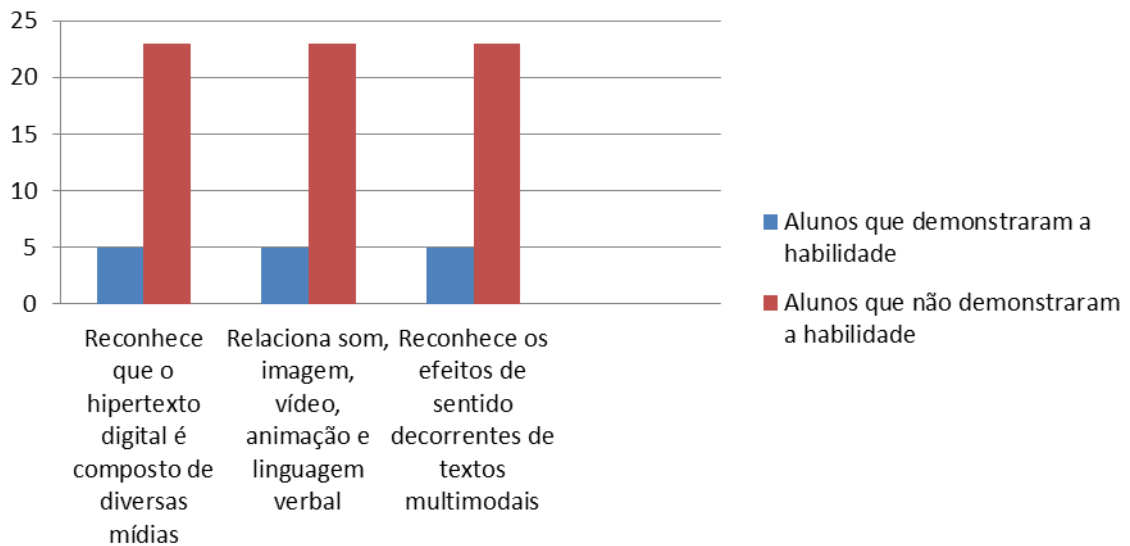


Figura 07: Leitura e compreensão de hipertexto digital.  
Fonte: Pesquisa empírica (2015).

Na atividade 3, sugerimos aos alunos que acessassem um *site* para fazer a leitura de um texto. Na atividade 4, foram propostas algumas questões de compreensão do texto. Por esse motivo relacionamos aqui essas duas atividades.

Sugerimos, assim, que os alunos acessassem uma página do *site* Vaga-lume, disponível em [www.vagalume.com](http://www.vagalume.com). Trata-se de um *site* que disponibiliza uma variedade de músicas para ouvir e para fazer *download*.

A atividade orientava os alunos a acessarem a página que apresentava a música *Pela internet*, de Gilberto Gil. Ao lado do texto verbal, havia também um vídeo da mesma música, que apresentava uma sucessão de imagens relacionadas ao texto.

Além de pedir que os alunos fizessem a leitura do texto, foram propostas algumas questões de compreensão sobre a letra da música.

No que diz respeito à leitura, pudemos observar que a maioria dos alunos manteve-se apegado à forma convencional, por assim dizer; ou seja, eles se detiveram na leitura apenas do texto verbal, não dando atenção ao vídeo, que oferece uma nova possibilidade de leitura e de produção de sentido por meio da relação entre a linguagem verbal e as imagens.

Consideramos, à luz dos apontamentos de Rojo (2013), que seja importante lidar, no contexto escolar com essas novas possibilidades de produção de sentido nos textos, que são características dos textos multimodais. É emergente fazer os alunos atentarem para a hipertextualidade e para as relações entre as diversas linguagens que podem ser conjugadas em um texto. É preciso tratar, nesse sentido, de habilidades de compreensão e de produção desses novos textos, de forma a possibilitar a apropriação, pelos alunos, da nova tecnologia

digital, bem como o exercício da prática de leitura e escrita na tela, conforme salientou Soares (2002) ao definir o estado ou condição de letrado digital como uma ênfase à prática do letramento no contexto educacional.

Na atividade de compreensão do texto, nossa intenção era que os alunos refletissem sobre a linguagem, por meio do reconhecimento de alguns termos que são utilizados no contexto digital; e também que refletissem sobre determinadas palavras, que no contexto digital acabaram ganhando novos sentidos. Isso aconteceu, por exemplo, com o verbo navegar que, nesse contexto, refere-se a acessar vários conteúdos na internet.

Em relação ainda às atividades de compreensão do texto, observamos que alguns alunos não deram uma resposta muito satisfatória para as questões que tratavam do rompimento de fronteiras em relação à informação e à comunicação, que a internet possibilitou. Houve, até mesmo, alunos que acabaram buscando informação sobre isso em um *site* de pesquisa. A atitude de fazer uma pesquisa, em si, não corresponde, em nossa concepção, a um problema; este, para nós, se revelou na cópia que os alunos fizeram da informação obtida através da pesquisa, conforme pode ser observado na resposta de um aluno, reproduzida abaixo:

“Hoje um dos maiores patrimônios da humanidade é a informação e esta ocorre em velocidade espantosa. A nova era da internet rompeu fronteiras” (Aluno C.W.A.S.).

Em outra atividade, que pedia aos alunos que buscassem na letra da música a forma como o autor falou dessa questão do rompimento de fronteira proporcionado pela internet, as respostas de vários alunos não foi coerente, como se pode confirmar por meio das respostas reproduzidas abaixo:

“Com a letra de uma música” (Aluno M.J.S.S.).

“Por criar pagina na internet por fazer home page” (Aluno D.R.P.).

“No texto, ele fala como vai navegar na internette, os sites que vai procurar etc.” (Aluno A.A.R.).

Essas respostas demonstraram que os alunos, de uma maneira geral, não reconhecem o hipertexto digital como um texto composto por recursos visuais e sonoros, além do texto

verbal. Eles não demonstraram, da mesma forma, habilidade para relacionar os recursos que compõem o hipertexto digital. Isso nos remete à reflexão de que poderia ser possível uma melhor compreensão dessas questões através da leitura do vídeo, que apresentava, além da letra, os recursos visuais, que normalmente somam-se à linguagem verbal na produção de sentidos.

O trabalho em sala de aula com textos que apresentam essa multiplicidade de linguagens: imagens estáticas ou em movimento, *links*, vídeos, entre outros, torna-se emergente, uma vez que, como pudemos observar por meio das atitudes dos alunos diante dessas atividades, é que mesmo estando em contato diário com essas modalidades de textos, parece que eles ainda não atentaram para o fato de que essa mesclagem entre as linguagens nos textos multimidiáticos ocorre em função da intenção e da situação comunicativa, do tema, do suporte de circulação e do receptor do texto, que são fatores que permeiam todo o processo de construção de significados nos textos.

É preciso que os alunos compreendam como se dá esse processo; para tanto, consideramos que seja necessária a sistematização de atividades que envolvam a compreensão e a produção desses textos. Aliado a isso, soma-se a necessidade de uso educativo das ferramentas digitais, no sentido de se desenvolver, também, habilidades relativas ao letramento digital, aos letramentos múltiplos. Não é possível, nesse sentido, trabalhar a compreensão de um hipertexto digital, como a página inicial de um jornal *online* ou um *blog*, por exemplo, sem que os alunos compreendam o que é um hipertexto digital, quais são suas características, o que o diferencia do texto impresso; ou sem que os alunos, da mesma forma, identifiquem e reconheçam as possibilidades de navegação por esse tipo de texto, ou seja, os elementos gráficos e linguísticos que sinalizam a presença de *links*, bem como que eles reconheçam a barra de status do navegador como portadora de informações sobre o hipertexto em que se está navegando. De posse dessas informações, possivelmente eles terão mais condições de compreender e de produzir esses textos.

Algumas outras dificuldades apresentadas pelos alunos durante o desenvolvimento dessas atividades são fatores que, em nossa concepção, indicam as necessidades aqui consideradas. Vários alunos, por exemplo, demonstraram não reconhecer a barra de status do navegador, uma vez que não localizaram ali a barra de digitação de endereços eletrônicos e digitaram o endereço do *site* no espaço onde se digita um comando de busca no *site* de pesquisa. Eles apresentaram, ainda, falta de conhecimento sobre elementos característicos de um endereço eletrônico, como uso de letra minúscula e a digitação sem espaço entre as palavras, ignorando esses fatores na hora de digitar o endereço dos *sites* a serem acessados.



### 3.2.4 Atividades 5 e 6: Reconhecimento e localização nas várias camadas que compõem um hipertexto digital

Para a observação das habilidades relacionadas ao reconhecimento e localização nas várias camadas que compõem o hipertexto digital, foram selecionados alguns descritores das ações de *ler hipertexto digital* e de *Produzir textos (orais ou escritos) para ambientes digitais*.

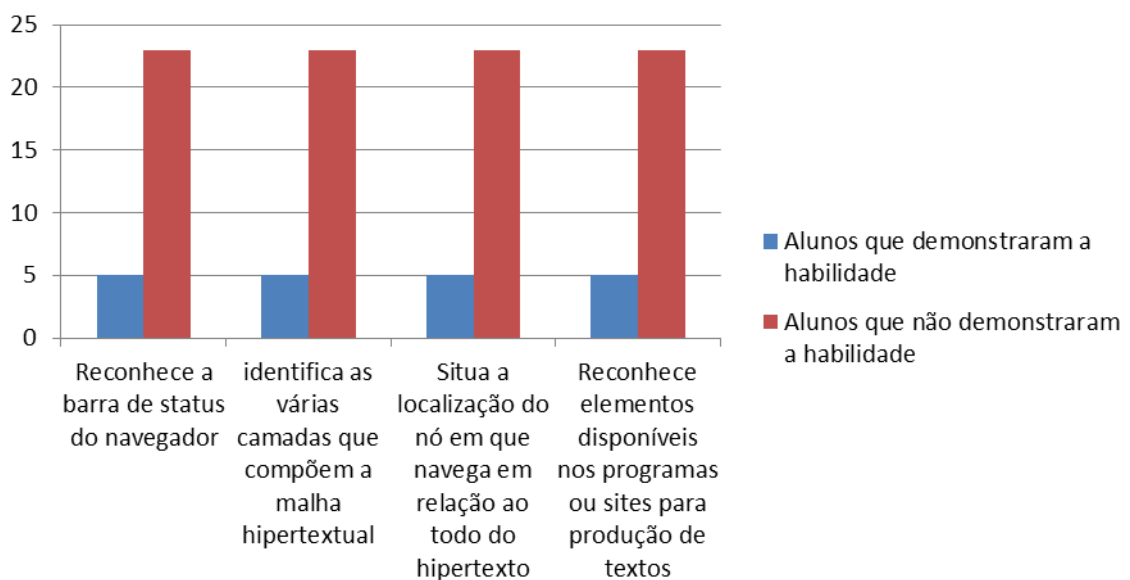


Figura 08: Reconhecimento e localização nas várias camadas do hipertexto digital.  
Fonte: Pesquisa empírica (2015).

Na atividade cinco foi solicitado aos alunos que retornassem à página inicial do *site* [vaga-lume \(www.vagalume.com\)](http://www.vagalume.com) e procurassem outra música para que pudessem ouvir.

Com essa orientação, pretendíamos observar as ações ou os caminhos que os alunos tomariam para realizar essa tarefa de retorno à página inicial do *site*, o que poderia ser feito por meio da utilização da seta de retorno que fica ao lado da barra de digitação de endereço na parte superior da tela, na barra de status do navegador. Os alunos poderiam, ainda, clicar no ícone do *site*, representado pelo desenho de um vagalume; ou, ainda, digitar o endereço do *site* na barra de digitação. Essas representam ações normais, corriqueiras, que são praticadas por usuários, que estamos tratando aqui como usuários competentes, tendo em vista as “ações de usuários competentes” propostas por Dias e Novais (2009).

Nesse sentido, pudemos observar que vários alunos não possuíam as habilidades de navegação mencionadas, ou seja, não utilizam a barra de status do navegador de maneira

eficiente, para se localizar e se movimentar, reconhecer e se situar nas camadas do hipertexto pelo qual navega, uma vez que demonstraram falta de conhecimento das possibilidades de navegação mencionadas acima. Em muitas situações, houve a necessidade de nossa intervenção, no sentido de orientar os alunos quanto a essas possibilidades.

Na atividade seis pedimos aos alunos que acessassem o *site Internet Responsável*, disponível em <http://internetresponsavel.com.br/criancas>, que apresenta, como o próprio título sugere, várias páginas com conteúdos sobre o tema do uso responsável da internet. A tarefa sugerida era que eles navegassem pelas páginas do *site* à procura de um texto que pudesse ser lido e comentado. Praticamente todos os *sites* na internet possuem essa característica da interação com os seus leitores, fazendo com que essa prática de postagem de comentários sobre os textos, dos mais variados gêneros, seja uma prática comum desses ambientes. Nas redes sociais, de maneira particular, esta é, também, uma atividade frequente.

Para localizar uma página que oferecesse esse recurso de interação, muitos alunos tiveram dificuldade, uma vez que os *sites*, de uma maneira geral, apresentam-se subdivididos em várias camadas que podem ser acessadas através dos textos, imagens ou abas em sua página inicial. Os alunos não demonstraram atenção, no caso do *site* sugerido, para as abas localizadas na parte superior da página inicial, por meio das quais chegariam ao *blog* do *site* e ali a vários textos que podiam ser comentados. Nesse aspecto, pudemos observar, por parte dos alunos, falta de interesse e falta de conhecimento dessa possibilidade de navegação por esses ambientes digitais, uma vez que ficaram detidos na página inicial, clicando nas imagens que ali eram apresentadas.

Consideramos, nesse sentido, que seja necessário lidar com essas maneiras de manipulação desses novos textos, comparando as formas de lidar com um texto em um suporte textual impresso com as formas de lidar com ele em um suporte digital, uma vez que a navegação pode se dar de formas diversas. Trabalhar com essas possibilidades de leitura e de escrita dos ambientes digitais, atentando para as características visuais e direcionadoras dos textos/suportes, pode auxiliar na orientação e localização dos leitores dentro desses ambientes e na organização dos caminhos a serem percorridos, conseqüentemente, no desenvolvimento da competência para clicar e reconhecer os *links* como ferramentas auxiliares para a navegação na página eletrônica, bem como da competência para “sacar” as formas de apresentação e organização do hipertexto digital, conforme salientou Xavier (2013). É necessário, assim, desenvolver as habilidades relacionadas ao acesso e à navegação por páginas da *web*.

Uma ação constantemente praticada pelos alunos e que consideramos importante destacar diz respeito ao uso da ferramenta de pesquisa. Em vários momentos, quando eram orientados a acessar algum *site*, o local em que eles digitavam o endereço não era a barra de digitação ou navegação e sim a barra de digitação de comandos de busca em ferramentas de pesquisa. Da mesma forma, ao digitarem os endereços, muitos alunos apresentaram desconhecimento em relação aos aspectos estruturais dos mesmos, como a não utilização de espaços para separar as palavras, a não utilização de letra maiúscula ou de acentos nas palavras.

As ações aqui mencionadas, sabemos, referem-se aos alfabetismos necessários às práticas de multiletramentos, como denominou Rojo (2012). A mesma autora, nesse sentido, pondera que o trabalho sob a perspectiva dos multiletramentos não deve ter o foco direcionado especificamente para esses aspectos; porém, consideramos que eles não podem ser ignorados, pois correspondem a aspectos importantes para a compreensão dos hipertextos, uma vez que são recursos que auxiliam na navegação por esses textos. O não reconhecimento desses aspectos de navegação por parte dos alunos, no desenvolvimento das atividades aqui analisadas, constituiu-se como causa da demanda de mais tempo para a realização dessas atividades, uma vez que, em muitas situações, além de não conseguirem se situar e se localizar nas várias camadas da malha hipertextual, conforme algumas atividades requeriam, os alunos acabavam indo para a página inicial do *site* de pesquisa com o qual já estão mais acostumados a lidar.

Por esse motivo, consideramos que em atividades que demandam a navegação e também a produção de texto em qualquer *site* com o qual o aluno não tenha familiaridade, seja importante o reconhecimento desses aspectos e características de navegação e de utilização das ferramentas e dos recursos para a escrita, como ícones, barras, abas e os diversos formatos de apresentação dos *links*, entre outros; haja vista a orientação dos próprios PCN (1998, p. 89), que diz que o uso dessas tecnologias para o ensino-aprendizagem na área das linguagens demanda o reconhecimento da linguagem própria desse meio, daí se infere o reconhecimento dos recursos imagéticos e de som, característicos dos hipertextos; a análise e a avaliação crítica dos conteúdos e mensagens; além da produção de conteúdos e mensagens próprias.

O uso das TIC no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, dessa forma, demanda o desenvolvimento de habilidades relativas aos usos de determinada ferramenta/suporte digital, bem como a formação do sujeito crítico, reflexivo e participativo nas práticas sociais de uso da língua.

Diante do que aqui se apresentou, podemos considerar que esses alunos, apesar de lidarem diariamente com as tecnologias da informação e comunicação, encontram-se, ainda, às voltas, com dificuldades relacionadas à navegação, compreensão e, conseqüentemente, à produção de textos, especialmente esses novos textos que apresentam múltiplas linguagens e múltiplas possibilidades de navegação e de produção de sentidos. Uma possível explicação para esse fato pode estar na consideração de que os objetivos pelos quais eles acessam a internet nem sempre se relacionam a objetivos educacionais. Também pode ser levado em consideração o fato de que são poucos os alunos, como demonstrou o questionário, que costumam acessar vários *sites* e conteúdos na internet. Consideramos, nesse sentido, que cabe à escola a tarefa de incluir esses objetivos e ações em suas atividades, a fim de que os alunos possam ampliar o seu conhecimento tanto em relação ao uso das ferramentas e dos recursos digitais quanto aos usos sociais da língua, ampliando, assim, os seus letramentos e possibilitando-lhes, conforme enfatizou Coscarelli (2007), a inclusão digital e social.

Consideramos, enfim, que seja relevante a sistematização de atividades que favoreçam o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao letramento digital na medida em que o desenvolvimento de habilidades de uso de tais recursos e ferramentas favoreça também o desenvolvimento de habilidades relacionadas à compreensão e produção de textos, caracterizando, assim, uma aprendizagem realmente significativa.

### **3.3 A Proposta educacional de intervenção**

Nesta fase, as etapas da pesquisa-ação também se diferem das pesquisas clássicas, uma vez que é comum, nesse tipo de pesquisa, o desenvolvimento de uma proposta de plano de ação, com o objetivo de intervir na situação levantada a partir dos dados obtidos. De acordo com Gil (2002, p. 146), a concretização da pesquisa-ação se dá com o planejamento de uma ação que vise enfrentar o problema investigado. Isso implica na elaboração de um plano ou de um projeto que apresente, entre outros aspectos, objetivos a atingir, medidas que visem contribuir para a melhoria da situação, procedimentos para assegurar a participação da população e avaliação dos resultados.

Nesta pesquisa, o plano de ação que se desenvolveu foi uma proposta educacional de intervenção<sup>15</sup>, que teve o objetivo desenvolver junto aos sujeitos algumas habilidades de uso de recursos digitais e de produção de textos em contextos digitais, tendo em vista o objetivo e o problema abordado neste estudo. A observação participante do pesquisador e a análise de conteúdo também fizeram parte do processo de aplicação dessa proposta de intervenção.

Para o desenvolvimento da proposta estabelecemos alguns objetivos que tiveram referência nos descritores das “ações de usuário competente” da matriz de letramento digital de Dias e Novais (2009), tendo em vista as habilidades que se pretendeu desenvolver, no que se referiu ao letramento digital e à produção e recepção de textos em contextos digitais, sendo que para se alcançar tais objetivos, consideramos, também, a importância em se tratar da compreensão de aspectos relativos à produção de sentidos e de aspectos referentes ao uso social da língua nos textos que foram sugeridos para o trabalho. A elaboração das atividades da proposta educacional de intervenção foi orientada pelos seguintes objetivos relacionados ao letramento digital:

- Acessar, localizar, selecionar e avaliar criticamente a informação disponibilizada no ciberespaço;
- Conhecer as normas que regem a comunicação mediada por computador;
- Navegar em sites que utilizam funções da internet, como enviar *e-mail*, anexar arquivos, fazer inscrições e consultas *online*;
- Realizar pesquisas;
- Refletir a respeito das especificidades da linguagem empregada na comunicação *online*; e
- Produzir textos utilizando recursos e ferramentas digitais.

Essa proposta de intervenção pretendeu, assim, favorecer o desenvolvimento de habilidades relativas ao letramento em contexto digital e a análise e reflexão a respeito dos usos sociais da linguagem, buscando colocar em evidência, nas unidades de ensino propostas, os pressupostos da pedagogia dos multiletramentos, que se refere às práticas voltadas para a compreensão e produção de textos que alternam, com a linguagem escrita, as imagens e, no contexto digital, imagens animadas, vídeos, *links*, entre outros recursos.

Os procedimentos metodológicos e as atividades de intervenção foram organizados em módulos de aprendizagem. Os módulos, por sua vez, foram desenvolvidos com base nas

---

<sup>15</sup> Apêndice C.

metáforas para os ambientes interativos de aprendizagem propostas por David D. Thornburg (1996): as metáforas da fogueira, do poço d'água, da caverna e da vida.

Thornburg (1996), refletindo sobre a evolução da sociedade, apresenta um paralelo entre as formas de transmissão/aquisição do conhecimento dos povos da antiguidade e da sociedade contemporânea, sendo que esta última caracteriza-se pela imersão na cultura tecnológica em que a difusão da informação em larga escala e cada vez mais rápida tem influenciado mudanças de postura tanto nas formas de transmissão quanto de aquisição do conhecimento, que passa a ser difundido de forma mais abrangente. O autor considera, dessa maneira, que tais mudanças afetam diretamente as formas de ensinar e aprender no contexto escolar, que precisa lançar mão dos recursos tecnológicos com que os alunos já lidam no seu cotidiano, a fim de proporcionar a construção do conhecimento de forma reflexiva, interativa e compartilhada.

A metáfora da *fogueira*, de acordo com Thornburg (1996), representa o antigo hábito do ser humano de contar histórias, constituindo-se em uma das formas de transmissão da sabedoria dos mais antigos. Na contemporaneidade relaciona-se com a interação entre aprendiz e educador, que não mais se posiciona como transmissor, mas como mediador do conhecimento. A metáfora do *poço d'água* refere-se, conforme Thornburg (1996) à busca constante do ser humano por esse recurso da natureza e lembra as relações de convivência das pessoas no caminho até o poço ou em volta dele, onde os diálogos e as trocas de informações eram habituais. Na proposta de construção do conhecimento, em detrimento da transmissão deste, essa metáfora diz respeito à interação do aluno com os seus pares e com o objeto de estudo, numa perspectiva sociointerativa de ensino-aprendizagem. Por meio da metáfora da *caverna*, Thornburg (1996) faz referência às pinturas rupestres, relacionando esse momento introspectivo de nossos ancestrais à necessidade de reflexão, de isolamento do ser humano em muitas situações. No contexto educacional diz respeito aos momentos individuais de reflexão sobre o conhecimento adquirido. Por fim, a metáfora da *vida*, que faz referência, conforme Thornburg (1996), ao desenvolvimento, por nossos ancestrais, de produtos ou estratégias para garantir a sobrevivência. No processo de ensino-aprendizagem diz respeito à prática, ao uso do conhecimento adquirido em novas situações, por meio de alguma produção.

O trabalho do professor nesse cenário, conforme Litto (2001), precisa privilegiar estratégias que incentivem a cooperação e o trabalho em grupos, dinâmicas mais condizentes com as características e necessidades da sociedade contemporânea. Para o mesmo autor “o papel do professor é abrir mão do poder, fazendo parte do time com os alunos” (LITTO, 2001, p. 02).

Nessa proposta, a relação estabelecida pelas metáforas de Thornburg (1996) para a aprendizagem interativa foi transformada em módulos de aprendizagem, que foram chamados de conhecendo, dialogando, refletindo e praticando, detalhados abaixo:

- *Conhecendo: Estabelecendo conexões com o objeto de estudo:* relacionou-se à metáfora da fogueira. No nosso contexto, ele disse respeito ao contato inicial entre professor, aluno e objeto de estudo. Foi o momento da apresentação, pelo professor, da proposta de trabalho, por meio de textos, recursos audiovisuais, apresentações multimídia, entre outros.
- *Dialogando: Estabelecendo conexões com a linguagem na internet:* representou a metáfora do poço d'água. Esse módulo correspondeu aos momentos de interação entre os alunos, por meio de discussões, debates, reflexões e atividades em grupo, num processo dialógico de construção do conhecimento.
- *Refletindo: Estabelecendo conexões com a construção do conhecimento:* relacionou-se à metáfora da caverna. Esse módulo foi o momento da internalização do conhecimento, por meio de atividades individuais.
- *Praticando: Estabelecendo conexões com a prática de produção em contexto digital:* respectivo à metáfora da vida e relacionou-se à aplicação prática do conhecimento adquirido.

Cada módulo de atividades (Apêndice A da Proposta Educacional de Intervenção-PEI) foi subdividido nos seguintes itens: ação, objetivos, metodologia, atividades, recursos didáticos, número de aulas necessárias para a realização do módulo e avaliação, tendo em vista, ainda, os princípios de ação/reflexão/ação sobre a práxis pedagógica.

A prática reflexiva foi norteadora nesse nosso percurso, uma vez que se configura como processo direcionador e desafiador da prática pedagógica, tendo em vista as transformações nas formas de ensinar e aprender tão discutidas, hoje, no contexto educacional. Direcionador porque precisa permear todo o processo de construção do conhecimento; antes, durante e após a ação praticada, com vistas à avaliação do processo e possível necessidade de correções e antecipações em relação à ação futura. Desafiador porque implica mudança de postura na prática pedagógica, deixando o modelo tradicional, que privilegia a transmissão do conhecimento, para apropriar-se do modelo mais adequado à visão de conhecimento como algo que precisa ser construído e ter sentido para aquele que pretendemos que dele se aproprie e, para tanto, prevê a definição coerente de objetivos aliada à utilização de estratégias, procedimentos e à mediação do professor.

Macedo (2002), nesse sentido, concorda que a prática reflexiva na escola constitui-se um processo necessário e, ao mesmo tempo, desafiador. Para ele:

Praticar a reflexão supõe admitir que, como prática, ela se expressa como qualquer outra forma de conhecimento que se realiza no espaço e no tempo, por meio de estratégias ou procedimentos que favorecem sua melhor realização, e que pode ser mais bem realizada pela mediação de um formador (MACEDO, 2002, p. 13).

A este respeito, ainda, o autor considera que os desafios à prática reflexiva na escola “implica pensar o tema na perspectiva de situações-problema, ou seja, dos obstáculos que enfrentamos e do que somos desafiados a aprender em favor de sua superação” (MACEDO, 2002, p. 13).

Assim, os módulos de atividades aqui propostos, por seu caráter interventivo, foram passíveis de alterações e redimensionamentos, em função do princípio da ação/reflexão/ação que permearam as ações, os objetivos e os procedimentos didáticos nesta proposta.

Como as atividades buscaram estabelecer relação com a necessidade de agir sobre as dificuldades relacionadas ao letramento digital, detectadas na aplicação das atividades apresentadas na seção anterior, a sua análise, além de retomar esses aspectos, relacionou, também, aspectos relativos ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa à luz dos pressupostos teóricos, metodológicos e dos documentos mencionados neste estudo.

Portanto, convém, antes da apresentação dos módulos, bem como da interpretação dos resultados obtidos, ressaltar que as atividades desenvolvidas nesta proposta educacional de intervenção foram organizadas tendo em vista a necessidade de relacionar e refletir, no contexto escolar, sobre as características de alguns suportes textuais e da linguagem empregada na comunicação que é estabelecida por meio de textos impressos e dos textos em contextos digitais, os gêneros eletrônicos ou *e-gêneros*, que precisam ser inseridos no contexto de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, conforme orientou Marcuschi (2008), tendo em vista seu uso cada vez mais generalizado, suas particularidades e os aspectos relativos à sua textualidade.

Esses gêneros, bem como os suportes textuais dos ambientes digitais, convém salientar, não são ainda mencionados pela Proposta Curricular de Língua Portuguesa – os CBC (2008, 2014) – que foi um dos documentos de referência para o desenvolvimento das atividades de intervenção. Os CBC (2008, 2014), nesse sentido, reconhecem a importância de se desenvolver habilidades relacionadas à compreensão de como um gênero se realiza em



função do seu suporte de circulação e, nesse aspecto, faz referência, por exemplo, aos suportes jornal, revista – impressos –, rádio e televisão, mas não mencionam os suportes digitais da internet, como o jornal e a revista *online*, entre outros *sites* que, conforme já discutido neste trabalho, inauguram novos gêneros e novas formas de produção de sentidos nos usos da língua; inaugurando, conseqüentemente, novas formas de realização dos gêneros.

Assim, o trabalho de reflexão sobre os usos da língua e de produção de textos desta proposta foi desenvolvido com base nas abordagens mencionadas abaixo, consideradas relevantes diante das discussões teóricas deste estudo:

- Abordagem a alguns gêneros e suportes textuais digitais, que não são mencionados pelos CBC (2008, 2014);
- Abordagem às habilidades relacionadas ao letramento digital, com base na matriz proposta por Dias e Novais (2009), em complementação às habilidades previstas no eixo temático “Compreensão e produção de textos” dos CBC (2008, 2014), tendo em vista as necessidades diagnosticadas na atividade investigativa da coleta de dados.

A proposta buscou, assim, evidenciar o ensino da Língua Portuguesa com base na reflexão sobre os usos sociais da língua, que se manifestam nos gêneros textuais e se realizam em determinados suportes, comparando como se dão esses usos em gêneros textuais impressos e em contextos digitais e possibilitando, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao uso de recursos e ferramentas digitais e de produção e recepção de textos nesses contextos, conforme orientam os pressupostos da pedagogia dos multiletramentos. Buscou-se, dessa maneira, evidenciar o relacionamento entre as várias mídias para a produção de sentidos nos textos – linguagem verbal, imagens, áudios, *links* –, especialmente os textos em contextos digitais, que apresentam a característica de potencializar essas possibilidades.

No que se referiu às “ações de usuário competente”, propostas pela matriz de letramento digital de Dias e Novais (2009), procuramos, no desenvolvimento das atividades, favorecer aos aspectos mais básicos de uso de ferramentas e recursos digitais, como o reconhecimento de botões, ícones, barras, abas, entre outros, atentando para a preocupação de não transformar a intervenção em uma aula básica de informática, o que não favoreceria a aplicação da proposta da pedagogia dos multiletramentos. Buscamos, assim, trabalhar sob a perspectiva de que as atividades de organização de informações e a reflexão sobre especificidades de textos em contextos digitais, bem como o acesso a interfaces diversas, demandavam o reconhecimento desses aspectos e recursos dos hipertextos. Assim, mais de uma habilidade relacionada a alguma das ações da matriz de letramento digital foram

relacionadas nas atividades que previam a compreensão de algum gênero impresso ou digital, bem como a produção de textos utilizando algum recurso, ferramenta ou suporte digital, como um programa de edição de texto e imagem, por exemplo.

Sendo assim, os descritores da matriz de letramento digital de Dias e Novais (2009), que subsidiaram o desenvolvimento das atividades da proposta e, posteriormente, a análise e interpretação dos resultados formam os seguintes:

- Em relação à ação de utilizar diferentes interfaces: Reconhecer programas básicos (editor de texto, cliente de *e-mail*, navegador da internet); reconhecer a barra de status dos diferentes programas (DIAS; NOVAIS, 2009, p. 12).
- Em relação à ação de buscar e organizar informações em ambiente digital: Reconhecer os mecanismos de busca e busca avançada; selecionar palavras-chave adequadas; construir um comando de busca eficaz; avaliar se a informação é pertinente ao objetivo da pesquisa; e avaliar a confiabilidade da informação obtida (DIAS; NOVAIS, 2009, p. 14-15).
- Em relação à ação de ler hipertexto digital:

Reconhecer elementos (gráficos e linguísticos) que sinalizam a presença de um link; reconhecer a barra de status do navegador; reconhecer que o hipertexto digital é composto de diversas mídias; localizar-se nas várias camadas que compõem um hipertexto; inferir o conteúdo de um link a partir de seu nó; e relacionar som, imagem, vídeo, animação e linguagem verbal e reconhecer os efeitos de sentido decorrentes de textos multimodais (DIAS; NOVAIS, 2009, p. 16-17).

- Em relação à ação de produzir textos para ambientes digitais: Reconhecer programas específicos para a produção de texto no meio digital (DIAS; NOVAIS, 2009, p. 18).

Já as habilidades de produção e recepção de textos foram definidas de acordo com a proposta dos CBC (2014) e com os gêneros textuais e sequências discursivas abordadas, levando em consideração que as habilidades para o ensino da Língua Portuguesa apontadas neste documento para o ensino da língua atendem a vários, mas não a todos os aspectos relacionados à compreensão e à produção dos gêneros digitais. Consideramos, nesse sentido, que há necessidade de complementação dessa matriz curricular, especialmente no que se refere à compreensão dos aspectos da multimodalidade e da hipertextualidade dos textos digitais.

Convém explicar, por fim, que no contexto do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, com base na compreensão e análise das práticas sociais de usos da língua,

evidenciando a relação locutor-texto-contexto-alocutário na produção de significados, ou seja, a compreensão sobre o que se fala no texto, quem fala e como se fala, a organização dessas atividades, que buscaram desenvolver habilidades de produção e recepção de textos em contextos digitais, se deu a partir da reflexão sobre o gênero com base nas operações para a produção de sentidos relativas à contextualização, tematização, enunciação e textualização. As atividades propostas, dessa forma, foram compostas de exercícios de compreensão desses gêneros, que serviram como suporte para as discussões e reflexões sobre os usos da língua em textos impressos e digitais e para a produção de textos em contextos digitais.

As habilidades descritas nos CBC (2014), relativas a cada operação para a produção de sentidos, que foram tomadas como referência para a elaboração das atividades da proposta de intervenção, foram as seguintes:

- Em relação à operação de contextualização:

Reconhecer o gênero de um texto a partir de seu contexto de produção, circulação e recepção; reconhecer semelhanças e diferenças de tratamento dado a um mesmo tópico discursivo em textos de um mesmo gênero, veiculados por suportes diferentes; reconhecer o objetivo comunicativo de um texto de qualquer gênero textual; identificar o destinatário previsto para um texto a partir do suporte e da variedade linguística (+cultura/-cultura) ou estilística (+formal/- formal) desse texto; relacionar gênero textual, suporte, variedade linguística e estilística e objetivo comunicativo da interação; relacionar os gêneros de texto às práticas sociais que os requerem; participar de situações comunicativas, empregando a variedade e o estilo de linguagem adequada à situação comunicativa, ao interlocutor e ao gênero (MINAS GERAIS, 2014, p. 30-32).

- Em relação à operação de tematização:

Reconhecer a organização temática de um texto, identificando a ordem de apresentação das informações no texto; reconhecer informações explícitas em um texto; inferir informações implícitas em um texto; avaliar a consistência de informações de um texto; comparar textos que falem de um mesmo tema quanto ao tratamento desse tema; inferir o significado de palavras e expressões usadas em um texto; relacionar sons, imagens, gráficos e tabelas a informações verbais explícitas ou implícitas em um texto (MINAS GERAIS, 2014, p. 33-34).

- Em relação à operação de enunciação: Reconhecer posicionamentos enunciativos presentes em um texto e suas vozes representativas (CBC, 2014, p. 35-36).
- Em relação à operação de textualização, em que abordamos a textualização dos discursos narrativo e expositivo:

Reconhecer e usar as fases ou etapas da narração em um texto ou sequência narrativa; usar, na produção de textos ou sequências narrativas orais ou escritas, recursos de textualização adequados ao discurso, ao gênero, ao suporte, ao destinatário e ao objetivo da interação; reconhecer e usar as fases ou etapas da exposição em um texto ou sequência expositiva; reconhecer e usar estratégias de organização da exposição em um texto ou sequência expositiva; recriar exposições lidas ou ouvidas em textos do mesmo gênero ou de gênero diferente (MINAS GERAIS, 2014, p. 37-41).

Apresentamos, a seguir, as atividades<sup>16</sup> que foram desenvolvidas nos módulos de aprendizagem, seguida da análise dos resultados.

### **3.3.1 Módulo I- Conhecendo: Estabelecendo conexões com o objeto de estudo**

Este módulo de atividades teve a intenção de situar os alunos quanto ao objetivo da proposta, que disse respeito à compreensão de aspectos relacionados à produção de sentidos em textos de contextos digitais em relação a textos em contextos impressos, com vistas à produção final de textos naquele ambiente.

Para tanto, organizamos uma atividade (Atividade 1 do Apêndice A da PEI) que visou à discussão a respeito dos avanços tecnológicos em relação à comunicação. Essa atividade inicial teve, assim, o objetivo de proporcionar a reflexão sobre os avanços que a internet proporcionou à comunicação.

Foi organizada uma apresentação multimídia, mostrando algumas invenções tecnológicas, como a energia, o rádio, a televisão, o celular e, obviamente, a internet, que foram importantes para a humanidade, a fim de discutir com os alunos sobre os benefícios proporcionados por tais invenções e quanto tempo elas levaram para se popularizarem em comparação com a internet. A apresentação mostrava, ainda, os benefícios da internet para a comunicação, bem como para a produção e a difusão do conhecimento.

Nessa apresentação multimídia incluímos um vídeo que mostrava a dificuldade de uma pessoa para manusear um livro, retratado naquele contexto como nova tecnologia de leitura e escrita. A partir desse vídeo, conduzimos uma discussão, por meio da qual buscamos situar os alunos quanto ao que seria o objeto de estudo durante o desenvolvimento da proposta de intervenção. Procuramos, dessa forma, fazer com que eles percebessem que novas tecnologias demandam novas aprendizagens e novos conhecimentos. A discussão abordou,

---

<sup>16</sup> Apêndice A da proposta educacional de intervenção.

assim, os seguintes tópicos: As dificuldades apresentadas pela pessoa do vídeo quanto ao manuseio do livro; o provável motivo pelo qual ela apresentava aquelas dificuldades; se o livro, naquele contexto, representava realmente uma tecnologia; e de que forma essa tecnologia – o livro – naquele contexto histórico retratado pelo vídeo, produziu alguma mudança no cotidiano das pessoas.

Essa discussão foi permeada, ainda, pela constante comparação entre aquele contexto e o atual, em que a tecnologia que tem provocado mudanças no cotidiano das pessoas é o computador e a internet, que possibilitam novas maneiras de ler, de produzir textos, além de novas e mais ágeis possibilidades de comunicação e de difusão da informação.

### **3.3.2 Módulo II- Dialogando: Estabelecendo conexões com a linguagem na internet**

As discussões e reflexões da atividade inicial, acreditamos, possibilitaram o envolvimento dos alunos nas atividades propostas neste e nos demais módulos.

Esta seção destina-se, pois, à apresentação da análise das atividades do segundo módulo, que privilegiou os momentos de interação entre os alunos. Por meio de tarefas em grupos, desenvolvemos atividades de reflexão sobre as especificidades dos suportes e da linguagem empregada na comunicação em de textos impressos e em ambientes digitais, buscando abordar aspectos relativos aos processos de compreensão e de produção de tais textos.

Nas atividades desenvolvidas para este módulo foram privilegiadas reflexões e comparações entre alguns gêneros, sequências e suportes textuais impressos e em contexto digital, visando atingir os objetivos de proporcionar aos alunos a oportunidade de refletir sobre as características e especificidades da linguagem empregada na comunicação em textos impressos e em contexto digital; de reconhecer características de suportes textuais e de textos em ambientes digitais; de reconhecer e comparar características e recursos utilizados na produção de sentidos nos textos impressos e nos textos em contextos digitais, como o uso de linguagem formal ou informal, o uso de abreviações, a multimodalidade e a hipertextualidade, que são características da escrita nesses contextos. Foi, ainda, nosso objetivo, favorecer o desenvolvimento de algumas habilidades relacionadas ao letramento digital, como navegar em *sites*; enviar *e-mail*; anexar arquivos; fazer inscrições e consultas *online*; pesquisar na internet; editar textos; acessar, localizar, selecionar e avaliar informações; e conhecer normas que

regem a comunicação mediada por computador, em consonância com as necessidades que foram identificadas a partir da interpretação dos dados obtidos na atividade investigativa inicial.

Por meio dessas atividades, procuramos, assim, ao abordar algumas habilidades relativas aos usos da linguagem, manifestos nos gêneros textuais, relacionar algumas habilidades relativas ao letramento digital, fazendo referência às reflexões de Rojo (2012, 2013), sobre os multiletramentos, que preveem o uso das TIC no processo de ensino-aprendizagem na área das linguagens aliado à compreensão dos aspectos de produção de sentidos nos textos, tendo em vista a abordagem cognitiva, crítica e reflexiva do uso da língua e conseqüentemente da produção de sentidos e construção do conhecimento, visando aos aspectos do letramento digital que foram mencionados no quadro teórico deste estudo: *aprender a pesquisar, aprender a publicar e aprender a comunicar-se no meio digital*.

Por esse motivo, os objetivos que conduziram o desenvolvimento dessas atividades relacionaram-se às habilidades referentes ao trabalho com os aspectos de compreensão e de produção de textos previstos na matriz de ensino aqui adotada – os CBC (2008, 2014) de Língua Portuguesa – aliadas às habilidades relacionadas ao letramento digital, visando agir sobre as necessidades diagnosticadas na fase exploratória ou investigativa da coleta de dados, tendo em vista a questão principal deste estudo, que discutiu de que maneira o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao letramento digital influencia as práticas de produção e recepção textual no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental.

Assim, para uma melhor compreensão das atividades que foram desenvolvidas neste módulo, em relação às necessidades diagnosticadas, a sua apresentação foi organizada da seguinte maneira: primeiro apresentamos as sequências e os gêneros textuais em contextos impressos e digitais que foram abordados; depois apresentamos como se deu o trabalho com essas sequências e gêneros textuais, relacionando as habilidades de produção e recepção textual, conforme os CBC (2008, 2014) e as habilidades de letramento digital, de acordo com a matriz de letramento digital de Dias e Novais (2009), apontando quais habilidades descritas nos CBC (2008, 2014) dão conta do trabalho com os textos em contextos digitais e quais precisariam ser acrescentadas ou incluídas, a fim de orientar a sistematização e a elaboração de atividades sobre o gênero em questão.

- Os gêneros e as sequências textuais:

Como o foco da proposta deste módulo teve relação com as necessidades ou dificuldades diagnosticadas na atividade exploratória da coleta de dados, as atividades desenvolvidas trataram de possibilitar que os alunos pudessem estabelecer relações entre alguns gêneros e suportes textuais em contexto impresso e digital. Sendo inevitável, nesse contexto, a abordagem aos aspectos relativos à produção e recepção desses textos, as atividades tiveram, também, questões relativas à textualização das sequências textuais evidenciadas nos gêneros escolhidos para este trabalho. Foram realizadas, dessa forma, análises comparativas entre os seguintes gêneros textuais impressos e digitais:

- Carta pessoal/bilhete impresso e *e-mail*, que privilegiam a sequência narrativa;
- Notícia impressa e em contexto digital, de sequência narrativa e de relato;
- Romance autobiográfico impresso e digital (narrativa audiovisual utilizando a técnica *Draw my life*<sup>17</sup>), de sequência narrativa.

As análises que foram propostas a partir desses gêneros textuais buscaram proporcionar a reflexão sobre as características do suporte, os recursos utilizados, bem como sobre as características da linguagem empregada em cada mídia, impressa ou digital, além de avaliar criticamente as informações dos textos.

Além desses gêneros, para favorecer o reconhecimento e a compreensão sobre as características do hipertexto digital e a orientação a respeito da realização de pesquisa na internet e das normas que regem a comunicação mediada por computador, com sugestão de técnicas de busca e discussão sobre a seleção da informação na *web*, trabalhamos, também, com o texto de divulgação científica, de sequência expositiva.

Por fim, ao propor algumas atividades práticas em relação aos gêneros mencionados, como a criação de *e-mail*, envio de mensagens *online* e realização de pesquisa, buscou-se favorecer, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de habilidades de letramento de uso dos recursos e ferramentas digitais, como acessar, fazer inscrições *online*, anexar arquivos, formatar textos, realizar buscas, localizar, selecionar, avaliar a informação e navegar em *sites*.

O desenvolvimento deste módulo se deu por meio de três unidades de atividades, que apresentamos a seguir.

- Atividade 1: Análise comparativa entre gêneros textuais em contexto impresso e digital

---

<sup>17</sup> Narrativa autobiográfica em vídeo. Consiste em vídeo feito, com a edição acelerada, de uma filmagem onde uma mão desenha em um quadro branco enquanto a história é narrada, facilitando aos espectadores entenderem melhor a mensagem. Fonte [http://pt.wikipedia.org/wiki/Draw\\_My\\_Life](http://pt.wikipedia.org/wiki/Draw_My_Life). Data de Acesso: 03 jul. 2014.

- 1.1: Carta pessoal/bilhete impresso e *e-mail*: Mesmo dando conta de que o uso da ferramenta digital correio eletrônico não se configura como uma prática cotidiana dos jovens, consideramos ser relevante a reflexão a respeito do *e-mail* em comparação aos gêneros carta ou bilhete impressos, tendo em vista que ele se caracteriza como um gênero que foi remodelado para habitar no meio virtual e que a ferramenta correio eletrônico caracteriza-se como um suporte textual, com seus novos objetos e recursos para a produção de textos. As atividades, dessa forma, buscaram, inicialmente, favorecer o estabelecimento de relações entre a escrita desses gêneros, em função do interlocutor e do suporte de circulação do texto, para que, posteriormente, os alunos pudessem reconhecer, também, as características do suporte correio eletrônico e os aspectos relacionados ao uso desse recurso, como os provedores de *e-mail*, as formas de criação e de acesso a uma conta de *e-mail*, a estrutura de um endereço de *e-mail*, a produção e formatação de uma mensagem por meio dos recursos disponíveis no correio eletrônico. Buscou-se, ainda, por meio das atividades, possibilitar reflexões sobre os aspectos da linguagem empregada na comunicação no bate-papo virtual, enquanto gênero eletrônico que também inaugurou novas formas de produção linguística, bastante utilizadas, neste caso, pelos jovens, como a abreviação de palavras, o uso de onomatopeias e dos “emoticons”. Marcuschi (2008), nesse aspecto, faz referência a essas reorganizações de alguns gêneros, bem como dos usos da língua no meio virtual como justificativa para a importância de sua abordagem no contexto educacional. As atividades que foram propostas nesta unidade foram as seguintes:

- Contextualização da atividade:
- Discussão a respeito de como as pessoas se comunicavam quando não existia telefone ou internet e sobre a evolução dos meios de comunicação, que, hoje, favorecem o envio de mensagens e até mesmo cartas por meio do computador, além de outros recursos digitais, como o celular.
- Apresentação do vídeo “As cartas da Dora”- um trecho do filme Central do Brasil, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZQryoP4pNXg>.
- Atividade de reflexão sobre o conteúdo do vídeo, abordando aspectos da escrita em função do destinatário e dos objetivos comunicativos.
- Discussão a respeito do uso da linguagem formal/informal e sobre o uso de ícones ou do “internetês” na escrita dos textos do gênero carta ou bilhete, a partir da escrita de bilhetes, pelos alunos, na atividade anterior, comentando, também, sobre os itens que compõem a estrutura do gênero carta: destinatário, mensagem e emissor.

- Aprofundamento do conteúdo:



- Apresentação multimídia sobre o uso do correio eletrônico nos tempos atuais e explicação sobre a estrutura de um endereço eletrônico e da interface de um correio eletrônico, fazendo relação com a estrutura da escrita do gênero carta.

- Atividade prática:

- Criação de *e-mail* e envio de mensagens espontâneas, observando as características, a funcionalidade e os recursos dessa ferramenta e buscando desenvolver habilidades de uso da mesma, como formatar o texto, enviar mensagem para mais de um destinatário, inserir figura e anexar arquivo.

Em relação às habilidades para a produção e recepção textual que foram tomadas como referência, a partir da matriz de habilidades CBC (2014), para a elaboração dessa atividade, apresentamos as que, em nossa concepção, dão conta de atender ao trabalho com os gêneros digitais e as que poderiam ser complementadas ou incluídas nessa matriz, tendo em vista as habilidades de letramento digital e de recepção e produção desses novos gêneros sugeridas pela matriz de letramento digital de Dias e Novais (2009).

**Habilidades (CBC, 2014) que dão conta de atender ao trabalho com o gênero *e-mail***

- Reconhecer o gênero de um texto a partir de seu contexto de produção, circulação e recepção.
- Reconhecer o objetivo comunicativo (finalidade ou função sociocomunicativa) do gênero. Identificar o destinatário previsto para um texto a partir do suporte e da variedade linguística (+ culta/- culta) ou estilística (+ formal/-formal).
- Relacionar gênero textual, suporte, variedade linguística e estilística e objetivo comunicativo da interação.
- Relacionar o gênero do texto às práticas sociais que os requerem.
- Participar de situações comunicativas, empregando a variedade e o estilo de linguagem adequada à situação comunicativa, ao interlocutor e ao gênero.
- Reconhecer a organização temática de um texto, identificando a ordem de apresentação das informações.

**Habilidades (CBC, 2014) que poderiam ser complementadas**

- Inferir o significado de palavras e expressões usadas em um texto / *Inferir o significado de palavras, expressões, ícones e variações na escrita em um texto* (em função do uso recorrente de figuras, ícones, abreviação de palavras na escrita de mensagens eletrônicas, de uma maneira geral).

**Habilidades que poderiam ser incluídas, de acordo com descritores da matriz de letramento digital de Dias e Novais (2009), para atender ao trabalho com o gênero *e-mail***

- Reconhecer programas básicos da internet, como o cliente de *e-mail*, como programa de edição de textos.
- Reconhecer a barra de status dos diferentes programas.

- Reconhecer elementos que compõem a barra de status nos diferentes programas, a fim de realizar tarefas, como editar textos, anexar arquivos, criar *links*.

Figura 09: Habilidades para o trabalho com o gênero *e-mail*.

Fonte: Adaptado de CBC (2014); Dias e Novais (2009).

- 1.2: Notícia impressa e em contexto digital: Nessa unidade de atividades o objetivo era relacionar a produção e publicação da notícia por meio de mídia impressa (jornal impresso) e mídia digital (jornal *online*), de forma a orientar os alunos a refletirem sobre os usos da língua em cada contexto e comparar os recursos estruturais e linguísticos característicos da realização do gênero notícia nos dois contextos. Os objetivos que direcionaram a organização das atividades desta unidade referiram-se, dessa maneira, à compreensão desses aspectos, orientando-os a estabelecerem relação entre a produção da notícia em mídia impressa e em contexto digital; a identificarem características do suporte impresso e virtual deste gênero informativo; a reconhecerem os *links*, presentes no hipertexto digital, como uma das características da escrita do texto em contexto digital. Além disso, no que se referiu à recepção do gênero em questão, as atividades tiveram, também, o objetivo de orientar os alunos sobre a importância da avaliação crítica da informação veiculada tanto em contexto impresso quanto em contexto digital.

Foram desenvolvidas, assim, as seguintes atividades:

- Contextualização da atividade:
  - Apresentação multimídia do texto *vida em manchetes*, uma crônica de Luís Fernando Veríssimo (1994), fazendo reflexão a respeito da possível influência exagerada e negativa que as informações veiculadas nas várias mídias (jornais, revistas, TV) podem exercer sobre os leitores, em função da manipulação da informação, que é oferecida em grande quantidade e de forma acelerada por essas mídias.
  - Reflexão a respeito da importância da avaliação crítica das informações em função da manipulação da notícia pelas mídias (jornal, revista, televisão, rádio), de acordo com sua linha editorial, com a intenção do emissor da informação e com o tratamento dado ao fato veiculado.
  - Observação da organização da informação em jornais impressos, por meio da análise da primeira página: as manchetes, o lide, as imagens, as legendas, a divisão dos cadernos do jornal e as formas de acesso aos textos dentro do jornal através das informações oferecidas na primeira página.

- Análise de dois textos a respeito de um mesmo assunto, publicado por dois jornais impressos diferentes, abordando as seguintes questões: o tema da notícia publicada nos dois jornais; as diferenças em relação aos títulos apresentados; a justificativa para o fato noticiado; a relação das imagens com a notícia e o que cada jornal evidenciou por meio delas; o tratamento do fato pelos dois jornais- objetividade, apresentação de opinião de especialistas sobre o tema.

- Aprofundamento do conteúdo:

- Apresentação multimídia, refletindo a respeito do texto informativo: características, funcionalidade, intenção comunicativa, objetividade, suportes e tratamento da notícia pelas várias mídias.

- Atividade prática:

- Discussão sobre a forma como as informações são disponibilizadas nos *sites* de jornais, pela internet, em comparação com o jornal impresso, por meio de uma atividade prática de análise da primeira página de um jornal *online*, abordando os seguintes aspectos: reconhecimento da manchete, da forma de apresentação e de acesso às notícias através dos *links* da primeira página, representados pelas imagens ou títulos das notícias; reconhecimento da forma de divisão dos cadernos do jornal *online*; reconhecimento da possibilidade de atualização constante e das formas de interação com o leitor, oferecidas pelo jornal *online*.

Quanto às habilidades que se pretendeu desenvolver por meio dessas atividades, apresentamos, abaixo, as constantes na matriz CBC (2014) que atendem ao trabalho com as duas formas de realização do gênero em função do seu suporte de circulação – impresso ou virtual –, as que poderiam ser complementadas e as que poderiam ser incluídas, conforme matriz de letramento digital de Dias e Novais (2009).

**Habilidades (CBC, 2014) que dão conta de atender ao trabalho com o gênero notícia em contexto digital**

- Reconhecer o gênero de um texto a partir de seu contexto de produção, circulação e recepção.
- Reconhecer semelhanças e diferenças de tratamento dado a um mesmo tópico discursivo em textos de um mesmo gênero, veiculado por suportes diferentes suportes.
- Reconhecer o objetivo comunicativo (finalidade ou função sociocomunicativa) do gênero.
- Relacionar gênero textual, suporte, variedade linguística e estilística e objetivo comunicativo da interação.
- Relacionar o gênero do texto às práticas sociais que os requerem.
- Avaliar a consistência de informações de um texto.
- Comparar textos que falem de um mesmo tema quanto ao tratamento desse tema.

- Reconhecer a superestrutura de notícia (título, subtítulo, lide, destaques, foto, legenda).

**Habilidades (CBC, 2014) que poderiam ser complementadas**

- Relacionar sons, imagens, gráficos e tabelas a informações verbais explícitas ou implícitas em um texto / *Relacionar sons, imagens, gráficos, tabelas e links a informações explícitas ou implícitas em um texto* (em função do uso comum desse recurso para a produção de sentido e a relação de intertextualidade nos textos digitais).

- Reconhecer como o gênero notícia se realiza nos suportes jornal, revista, rádio e televisão / *Reconhecer como o gênero notícia se realiza nos suportes jornal (impresso e online), revista (impressa e online), rádio e televisão* (o documento não menciona o contexto digital de realização do gênero na sugestão de atividades a serem realizadas).

**Habilidades que poderiam ser incluídas, de acordo com descritores da matriz de letramento digital de Dias e Novais (2009), para atender ao trabalho com o gênero notícia em contexto digital**

- Identificar as várias camadas que compõem a malha hipertextual (Pelo fato da primeira página do jornal, assim como a *homepage* de outros *sites*, representar um hipertexto digital, por onde todo o conteúdo pode ser acessado clicando nos *links*, que podem ser representados por imagens, títulos ou abas).

- Localizar-se nas várias camadas que compõem um hipertexto.

- Inferir o conteúdo do *link* a partir de seu nó (no caso do jornal *online*, os nós são os títulos das notícias, as imagens ou as abas, que representam as divisões dos cadernos do jornal).

Figura 10: Habilidades para o trabalho com a notícia em contexto digital.

Fonte: Adaptado de CBC (2014); Dias e Novais (2009).

- 1.3: Romance autobiográfico impresso e digital: Nessa unidade propomos atividades que conduzissem os alunos a refletirem sobre novas possibilidades de produção textual, favorecidas pela utilização de recursos e ferramentas das TIC. Através da análise comparativa entre a produção de uma narrativa do gênero romance autobiográfico, em contexto impresso e digital, o objetivo foi refletir com os alunos sobre características da linguagem e dos recursos discursivos do texto narrativo impresso em relação à mesma modalidade textual produzida para o contexto digital. Buscamos, ainda, possibilitar a identificação de características dos recursos linguísticos do suporte impresso em comparação às características dos recursos para a produção do gênero em contexto digital, atentando para a influência desses recursos na reestruturação ou reinvenção de alguns gêneros textuais ao serem produzidos para os ambientes digitais.

As atividades sugeridas para este trabalho foram as seguintes:

- Contextualização da atividade:

- Apresentação de um pequeno texto para introduzir a sequência discursiva e o gênero que seriam abordados na unidade – a sequência narrativa e o gênero romance autobiográfico –, chamando a atenção dos alunos para a quantidade de histórias com as quais nos deparamos no dia a dia, seja através de uma conversa, de um filme, de uma novela ou de uma notícia na televisão, entre tantas outras situações.

- Leitura do texto *A casa*, de José Paulo Paes (1996), um romance autobiográfico.

- Aprofundamento do conteúdo:

- Atividade reflexiva sobre o texto narrativo, buscando compreender as marcas dessa modalidade textual no texto lido: os meios (oral, escrito, visual, audiovisual) e os formatos (narrações orais, telenovelas, contos, histórias em quadrinhos, reportagens, filmes) de apresentação do texto narrativo; os aspectos que determinam se uma narrativa é ficcional ou não ficcional; se o produtor é apenas um narrador dos fatos ou o autor do texto; a sequência cronológica e lógica da narrativa.

- Apresentação de uma narrativa em meio digital (audiovisual), por meio da técnica *Draw my life*, que se trata de uma forma de narrar a história da própria vida através da criação de um vídeo, em que o autor vai desenhando a sua história em um quadro branco ao mesmo tempo em que faz a narração dos fatos.

- Atividade reflexiva sobre o vídeo, chamando a atenção para aspectos da produção do texto em contexto impresso em relação ao texto em contexto digital: o que as duas narrativas apresentam em comum e que aspectos as distingue; a importância das imagens e sua relação com as ideias e com a produção de sentidos na narrativa audiovisual.

No que diz respeito às habilidades de compreensão do gênero e da sequência textual abordada, algumas que são relacionadas pelos CBC (2008, 2014) atendem aos objetivos do trabalho apresentado, apesar de o documento fazer abordagem apenas ao trabalho com a narrativa não ficcional. Para o desenvolvimento das atividades, não foram identificadas habilidades que necessitassem de complementação. Sendo assim, foi abordada, para esta unidade, uma habilidade da matriz de letramento digital de Dias e Novais (2009) que poderia ser acrescentada às habilidades de compreensão e produção de textos da matriz curricular, a fim de atender à sistematização de atividades de análise de textos digitais, que utilizam diversas mídias para a produção de sentidos, como é o caso da narrativa audiovisual. Essa habilidade diz respeito à compreensão e ao relacionamento das diversas mídias que compõem um texto multimodal.

Nesse aspecto, de acordo com Rojo (2012, p. 19), a multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, ou seja, os textos que são compostos de muitas linguagens para a

produção de sentidos, é uma justificativa para o desenvolvimento de novas práticas de produção e compreensão; logo, para o desenvolvimento de novas habilidades no ensino de línguas.

<p><b>Habilidades, conforme CBC (2014), que dão conta de atender ao trabalho com o texto multimodal em contexto digital</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer o gênero de um texto a partir de seu contexto de produção, circulação e recepção.</li> <li>- Reconhecer o objetivo comunicativo (finalidade ou função sociocomunicativa) do gênero.</li> <li>- Relacionar gênero textual, suporte, variedade linguística e estilística e objetivo comunicativo da interação.</li> <li>- Comparar textos que falem de um mesmo tema quanto ao tratamento desse tema.</li> <li>- Reconhecer o caráter ficcional ou não ficcional da narrativa.</li> <li>- Reconhecer elementos estruturais da sequência narrativa (tempo, espaço, personagem, narrador/autor) e a sequência dos fatos.</li> </ul> <p><b>Habilidades que poderiam ser incluídas, de acordo com descritores da matriz de letramento digital de Dias e Novais (2009), para atender ao trabalho com o texto multimodal em contexto digital</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionar som, imagem, vídeo, animação e linguagem verbal e reconhecer efeitos de sentido decorrentes de textos multimodais (compreender os efeitos de sentido produzidos em um texto a partir das relações entre as diversas mídias que o compõem).</li> </ul>
--

Figura 11: Habilidades para o trabalho com a narrativa em contexto digital.  
Fonte: Adaptado de CBC (2014); Dias e Novais (2009).

- Atividade 2: Pesquisa na internet, orientando sobre o uso da ferramenta de busca, sobre técnicas de realização de busca e pesquisa e discutindo sobre a seleção da informação na *web*, tendo em vista as formas de tratamento da informação.

- O texto de divulgação científica: As atividades que foram desenvolvidas nesta unidade serviram à orientação dos alunos a respeito da realização de pesquisa na internet e das normas que regem a comunicação mediada por computador, com sugestão de técnicas de busca e discussão sobre a seleção da informação na *web*. Elas foram organizadas tendo em vista os seguintes objetivos: Conhecer *sites* utilizados para realização de pesquisa na internet; conhecer os mecanismos de refinamento de pesquisa na internet, como uso de palavras-chave e alguns sinais de pontuação; utilizar ferramentas de busca na internet para realização de pesquisa; identificar a presença dos *links* no hipertexto digital; compreender a importância da seleção das informações na internet e alguns recursos de busca que auxiliam no refinamento dessa seleção; reconhecer as fases ou etapas da exposição em um artigo de divulgação

científica; e reconhecer estratégias de organização da exposição no gênero artigo de divulgação científica.

Foram realizadas as atividades descritas abaixo:

- Contextualização da atividade:

- Apresentação do vídeo “Não são as respostas que movem o mundo, são as perguntas”, um anúncio publicitário do Canal Futura, disponível em: [http://www.youtube.com/watch?v=xLH\\_kqAXQrU](http://www.youtube.com/watch?v=xLH_kqAXQrU), para a introdução do assunto e do gênero textual da unidade, que foi o artigo de divulgação científica, que envolve, em sua produção, a realização de estudos e pesquisas sobre o tema.

- Atividades de reflexão, abordando questões sobre o assunto do vídeo e sobre a realização de pesquisas para a produção do conhecimento e para a produção de textos, como o artigo de divulgação científica.

- Atividade investigativa sobre as formas de uso de *sites* de pesquisa pelos alunos: se costumam utilizar, que *sites* costumam utilizar, como costumam fazer as pesquisas e se utilizam critérios para a seleção da informação.

- Aprofundamento do conteúdo:

- Apresentação do texto “Cérebro de elefante: Será que ter um cérebro enorme faz do elefante um animal mais inteligente do que o ser humano?” - artigo de divulgação científica escrito por Gabriel Toscano, disponível em <http://chc.cienciahoje.uol.com.br/cerebro-de-elefante/>.

- Levantamento de hipóteses sobre a informação trazida pelo texto, por meio da observação do título e das imagens apresentadas.

- Leitura o texto.

- Atividades de compreensão sobre o assunto do texto, sobre o gênero e sobre o discurso expositivo, predominante nesse gênero textual, abordando questões referentes às suas fases: constatação, problematização e explicação.

- Apresentação multimídia sobre a realização de pesquisa na internet, abordando questões relativas aos recursos para uma boa utilização dos *sites* de pesquisa, sobre a construção eficaz de comandos de busca em pesquisas, sobre a seleção do conteúdo na *Web*, sobre a avaliação da confiabilidade do *site*, sobre a utilização desse conteúdo e sobre a identificação dos *links* nos hipertextos digitais.

- Atividade prática:

- Realização, em grupos, de uma pesquisa na internet, buscando informação e explicação sobre o gênero textual artigo de divulgação científica, seguindo as seguintes orientações: escolher um *site* para fazer a pesquisa, entre algumas sugestões oferecidas; utilizar recursos

para refinamento da busca; selecionar adequadamente o texto, conforme as orientações das aulas anteriores.

Aprender a pesquisar corresponde a um dos aspectos do letramento digital que a escola precisa sistematizar. Este aspecto diz respeito ao desenvolvimento de habilidades relacionadas à seleção do conteúdo, que se apresenta sempre em grande quantidade na internet. Essa aprendizagem envolve, por sua vez, processos cognitivos de análise, de comparação, de síntese, além da compreensão sobre hipertextos, sendo que todo esse processo é permeado pelo desenvolvimento da leitura crítica.

Nesse sentido, apresentamos, abaixo, algumas habilidades que poderiam ser incluídas na matriz de ensino, CBC (2014), para favorecer a sistematização de atividades relacionadas ao trabalho, em sala de aula, com a realização de pesquisa e, conseqüentemente, com a compreensão sobre hipertextos, enquanto gêneros que são compostos por várias mídias e se apresentam em várias camadas, acessadas por meio dos *links*, que possuem características específicas, a fim de serem identificados.

Apresentamos, também, as habilidades de produção e recepção do gênero e sequência textual abordados nesta unidade, que são atendidas pelo CBC (2014). Não foram detectadas, dessa forma, habilidades que precisassem ser complementadas, a fim de atender as necessidades de letramento digital aqui apontadas.

#### **Habilidades (CBC, 2014) que dão conta de atender ao trabalho com o gênero**

- Reconhecer o gênero de um texto a partir de seu contexto de produção, circulação e recepção.
- Reconhecer o objetivo comunicativo (finalidade ou função sociocomunicativa) do gênero.
- Relacionar o gênero do texto às práticas sociais que os requerem.
- Avaliar a consistência de informações de um texto.
- Reconhecer informações explícitas em um texto.
- Inferir informações implícitas em um texto.
- Reconhecer posicionamentos enunciativos presentes em um texto e suas vozes representativas.
- Reconhecer as fases ou etapas da exposição em um texto ou sequência expositiva.
- Reconhecer estratégias de organização da exposição em um texto ou sequência expositiva.

#### **Habilidades que poderiam ser incluídas, de acordo com descritores da matriz de letramento digital de Dias e Novais (2009), para atender ao trabalho com a pesquisa na internet**

- Selecionar palavras-chave adequadas em pesquisas.
- Construir um comando de busca eficaz (conhecer ferramentas para refinar a pesquisa em *sites* de busca).
- Avaliar se a informação é pertinente ao objetivo da pesquisa (relacionar resultado de busca ao



objetivo de pesquisa, decidindo sobre a pertinência da informação).

- Avaliar a confiabilidade da informação em pesquisa (analisar, a partir da associação de diversos fatores – nome do *link*, tipo de *site*, conteúdo do texto, comparação, conhecimento prévio, entre outros – a confiabilidade das informações contidas na busca).
- Reconhecer elementos (gráficos e linguísticos) que sinalizam a presença de um *link*.
- Reconhecer que o hipertexto digital é composto de diversas mídias (recursos visuais e sonoros).

Figura 12: Habilidades para o trabalho com a pesquisa na internet.

Fonte: Adaptado de CBC (2014); Dias e Novais (2009).

Além de propor atividades com o objetivo de desenvolver as necessidades relacionadas ao letramento digital que foram diagnosticadas na coleta de dados, este segundo módulo relacionou-se, ainda, à questão colocada por este estudo, em consonância com a concepção defendida inicialmente de que essas novas habilidades não excluem as que já são mencionadas pelos programas escolares, uma vez que elas dão conta de atender a muitos aspectos relacionados à produção e recepção desses novos textos que surgem no contexto da comunicação e informação mediada pelas tecnologias digitais.

Nesse sentido, tomando como referência as concepções de Dias e Novais (2009) sobre o letramento digital e de Rojo (2013) sobre a pedagogia dos multiletramentos, por meio dessas atividades apontamos as habilidades descritas pelos CBC (2014) – matriz curricular ou de ensino – que deram conta de atender ao trabalho com esses novos textos, bem como as que poderiam ser incluídas ou mesmo complementadas, considerando que as práticas discursivas estabelecidas em contextos digitais e os novos textos que surgem a partir dessas práticas influenciam o desenvolvimento de novas habilidades de produção e recepção de textos, na medida em que inauguram novas formas de realização dos gêneros, estabelecendo, assim, novas maneiras de lidar com os textos e novas maneiras de lidar com a produção e a recepção, no que se refere à produção de sentidos nos textos multimodais e hipertextuais dos contextos digitais, ou simplesmente, hipertextos digitais.

### 3.3.3 Módulo III- Refletindo: Estabelecendo conexões com a construção do conhecimento

Nesta seção apresentaremos os resultados das atividades desenvolvidas neste módulo, que foi o momento da internalização do conhecimento pelos alunos, por meio de atividades individuais.

Os objetivos que se buscou alcançar, através das atividades avaliativas propostas para este módulo, relacionaram-se à reflexão sobre a multimodalidade dos textos em ambiente digital e à identificação do hipertexto digital, bem como o reconhecimento de suas funções na comunicação virtual, por parte dos alunos. Além disso, procuramos verificar se algumas daquelas habilidades de letramento digital, apontadas como necessárias na atividade investigativa da coleta de dados, haviam sido desenvolvidas por meio das atividades que foram propostas no módulo anterior- *dialogando*.

Para poder observar a aprendizagem dos alunos acerca desses aspectos dos textos em contexto digital, bem como das necessidades de letramento digital que foram diagnosticadas, foram desenvolvidas duas atividades reflexivas utilizando um programa digital para a publicação de conteúdo educativo na *web*, chamado *Exelearning*<sup>18</sup> (*eXe*). A opção pela utilização de um *software* para a edição de conteúdo de aprendizagem, que é bastante comum nos tempos atuais, se deu pelo fato dele proporcionar a inserção, nas questões reflexivas, de textos multimodais digitais – vídeos, hipertextos digitais, *links* para páginas da internet – proporcionando múltiplas possibilidades de leituras para a resolução das questões, além da verificação do desenvolvimento das habilidades diagnosticadas inicialmente, por meio da observação do comportamento dos alunos diante da tela do computador, ao lidar com os textos em contexto digital.

Cada uma das atividades abordou um tema específico que orientou a seleção dos textos e a elaboração das questões:

---

<sup>18</sup> **eXe** é a abreviatura de eLearning XHTML editor e um software que disponibiliza, de maneira simples, documentos HTML para aprendizagem. Basicamente, é uma ferramenta simples que auxilia professores e alunos a publicar qualquer tipo de conteúdo de aprendizagem na Web. Ou seja, o aplicativo fornece suporte a professores e pessoal da academia em geral para publicação de conteúdo na web sem necessidade de ser proficiente nas linguagens de marcação de páginas HTML ou XML. Fonte: <http://penta2.ufrgs.br/exelearning/>. Acesso em: 30 jun. 2014.

No tema 1, intitulado *A comunicação na internet* (Atividade 01), a partir de um vídeo e outros gêneros textuais, foram propostas questões reflexivas sobre as mudanças nos usos da língua provocadas pela comunicação em meio digital.

O tema 2, intitulado *O texto e o hipertexto* (Atividade 2), apresentou questões reflexivas sobre a multimodalidade dos textos digitais, a partir de um vídeo e uma música, que foi apresentada em formato de hipertexto digital.

No segundo módulo desta proposta educacional de intervenção, as atividades visaram agir sobre as necessidades diagnosticadas na fase investigativa da coleta dos dados, que teve como objetivo o desenvolvimento das habilidades de letramento digital, no sentido de ensinar a usar algumas ferramentas e recursos das TIC e, ao mesmo tempo, refletir sobre os usos da língua em contextos digitais, por meio da compreensão de aspectos relacionados à produção e recepção de gêneros textuais multimodais e hipertextuais desses ambientes, em consonância com as orientações dos PCN (1998), que dizem que o uso dessas tecnologias no ensino de línguas demanda, além do reconhecimento da linguagem própria do meio, a reflexão, a avaliação crítica dos textos e a produção de conteúdos próprios.

Sendo assim, a interpretação dos resultados das atividades deste módulo e do módulo seguinte (Módulo IV) teve a intenção de demonstrar se os objetivos relacionados às necessidades de letramento digital, diagnosticadas inicialmente, foram alcançados; e também de verificar a nossa hipótese de que o desenvolvimento de habilidades de produção e recepção de textos, no ensino da Língua Portuguesa, pode ser favorecido com a inclusão de novas habilidades relacionadas ao uso de ferramentas e recursos digitais e à produção e recepção dos novos textos, que surgem nesses contextos, tendo em vista os pressupostos da pedagogia dos multiletramentos.

Para verificar se os objetivos relacionados ao letramento digital, ou seja, de uso das ferramentas e recursos das TIC e da reflexão sobre os usos da língua nesse contexto, foram alcançados, bem como para verificar a pertinência da hipótese levantada, foi avaliado, neste módulo de atividades, o desenvolvimento de algumas daquelas habilidades com as quais se trabalhou no módulo anterior, tendo em vista que elas se relacionaram às necessidades de letramento que foram diagnosticadas inicialmente e buscaram atender aos pressupostos da concepção pedagógica que norteou este estudo, relacionando habilidades de uso dos recursos digitais e habilidades de produção e recepção textual.

Apresentamos, a seguir, os textos e as questões reflexivas que foram propostas neste módulo, bem como a análise dos resultados, dispostas da seguinte maneira: primeiro apresentamos o texto que serviu como referência para a atividade, depois apresentamos a

questão ou questões relativas ao texto, seguida de um gráfico demonstrando a habilidade ou habilidades que se pretendeu verificar e a quantidade de alunos que apresentaram ou não o desenvolvimento da habilidade; por fim, apresentamos a análise e alguns exemplos de respostas dadas pelos alunos às questões, lembrando que o que foi levado em consideração foi a coerência da resposta em relação à questão proposta e não a correção ortográfica ou a pontuação na produção escrita dessa resposta.

- *Tema 1: A comunicação na internet*

- Texto 1: O primeiro texto sugerido foi um vídeo que apresentava uma reportagem sobre o uso de códigos e abreviação de palavras na comunicação pela internet, recurso que é bastante utilizado pelos jovens.

- Questão 1: De acordo com o vídeo, o que influencia o uso de símbolos (emoticons) e abreviações de palavras na comunicação feita pela internet?

- Habilidades avaliadas:

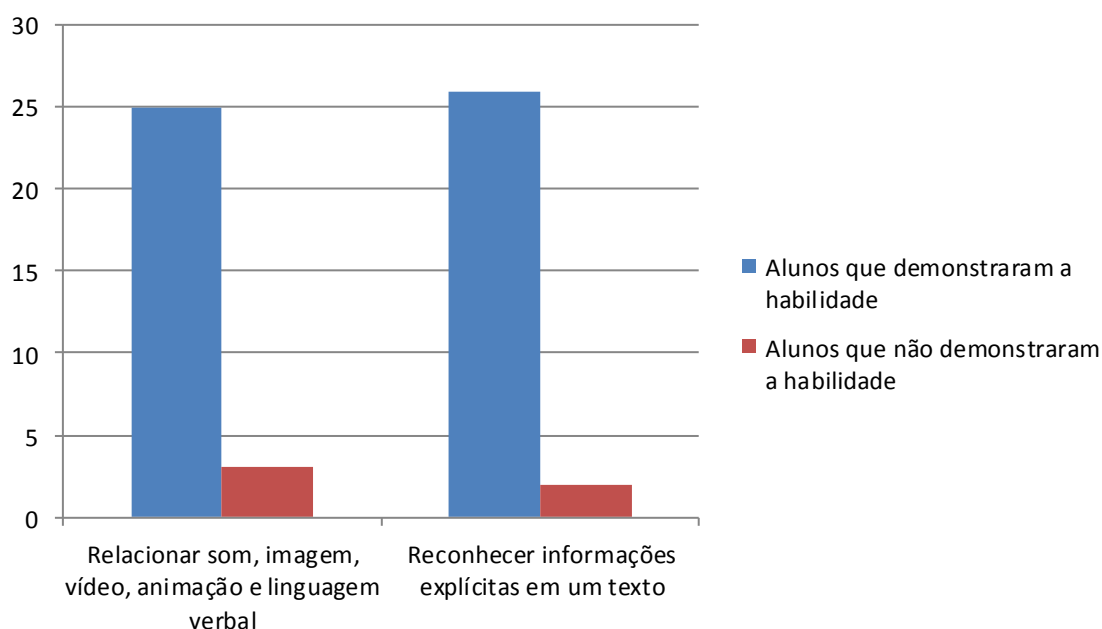


Figura 13: Avaliação de leitura de texto multimodal e reconhecimento de informações explícitas.

Fonte: Pesquisa empírica (2015).

Para a leitura desse texto multimodal a habilidade requerida foi a de *relacionar som, imagem, vídeo, animação e linguagem verbal e reconhecer efeitos de sentido decorrentes de textos multimodais*. No caso do texto sugerido, os alunos teriam que demonstrar atenção tanto às imagens quanto ao conteúdo da reportagem, bem como à opinião das pessoas entrevistadas.

Por meio da questão proposta procuramos verificar a habilidade dos alunos de *reconhecer informações explícitas em um texto*. A resposta esperada, assim, dizia respeito ao

fato de que as abreviações de palavras e os códigos, comuns na comunicação através da internet, são utilizados, especialmente pelos jovens, para agilizar a conversa que, em muitas situações, é estabelecida com muitas pessoas ao mesmo tempo. Este fato, conforme pode ser verificado, foi considerado pelos alunos em suas respostas, o que nos demonstrou o desenvolvimento da habilidade mencionada.

A seguir, apresentamos alguns exemplos de respostas dadas pelos sujeitos, que foram consideradas pertinentes:

“Para comunicar com muitas pessoas ao mesmo tempo, fica uma forma mais rápida e pratica e num instante a pessoa conversa com outra pessoa longe” (Aluno B.A.S.).

“Para comunicar com muitas pessoas ao mesmo tempo, fica uma forma mais rápida” (Aluno M.J.S.).

“De acordo com o vídeo as pessoas usam abreviações e emoticons, para facilitar o tempo e conversar com varias pessoas ao mesmo tempo, ou seja tem mais agilidade” (Aluno A.A.R.).

- Texto 2: O segundo texto sugerido foi um texto verbal com um trecho de uma reportagem que tratava, sob outra abordagem, o que chamou de ortografia digital, para falar sobre as transformações que a comunicação pela internet tem influenciado na linguagem, chamando a atenção para o papel da escola e da família em acompanhar a influência desse fenômeno para o aprendizado da escrita formal.

- Questão 2: De acordo com o trecho da reportagem acima, o uso do português culto mesclado ao uso de símbolos, ícones e abreviações, na comunicação virtual:

- ( ) imita o ritmo ágil e solto da comunicação oral;
- ( ) Apresenta-se com normas ortográficas e sintáticas da língua;
- ( ) é característica da linguagem mais formal;
- ( ) valoriza o uso de acentuação e não usa abreviações.

- Habilidade avaliada:

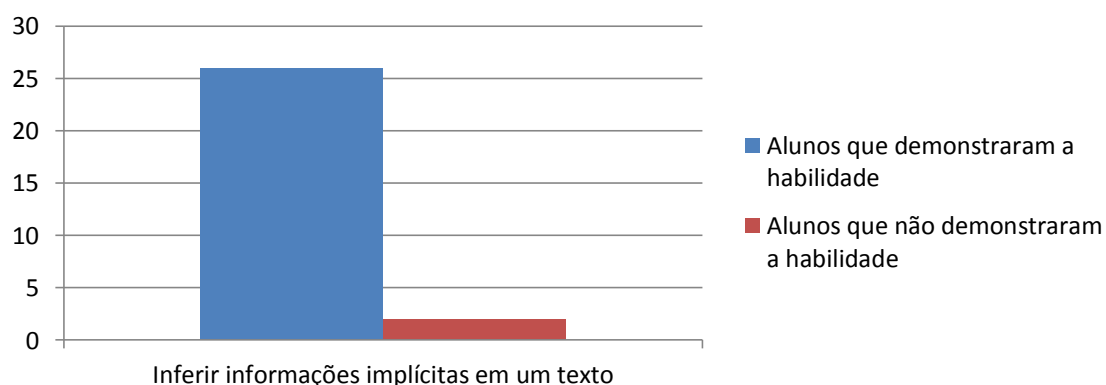


Figura 14: Avaliação da habilidade de inferir informação implícita.  
Fonte: Pesquisa empírica (2015).

Essa questão, além de nos possibilitar observar se os alunos estabeleceram relação entre a linguagem chamada culta e suas variações, que são possíveis em função de aspectos relacionados aos objetivos comunicativos, ao suporte de circulação do texto e ao receptor da mensagem, entre outros, serviu para verificar a habilidade de *inferir informações implícitas em um texto*, uma vez que, na elaboração da questão, substituímos o termo *texto digital*, usado no texto, pelo sentido (que faz uso de símbolos, ícones e abreviações), que poderia ser inferido a partir das demais informações e do tema da reportagem.

A opção correta para a resposta, neste caso, era a primeira. O fato de apenas dois alunos terem marcado outra opção que não era a esperada nos demonstrou a compreensão acerca dos aspectos mencionados, bem como o desenvolvimento, nesse contexto, da habilidade que a questão buscou verificar.

- Questão 3: Essa forma de comunicação escrita, que estabelecemos por meio de bate-papo virtual, na internet ou por aparelhos celulares, é chamada de *internetês*.

O *internetês*, de acordo com a reportagem, já apresenta até variação: o chamado *miguxês*. Você sabe do que se trata essa variação? O que seria o *miguxês* na linguagem escrita virtual? Faça uma pesquisa e escreva um pequeno texto explicativo sobre o termo.

- Habilidades avaliadas:

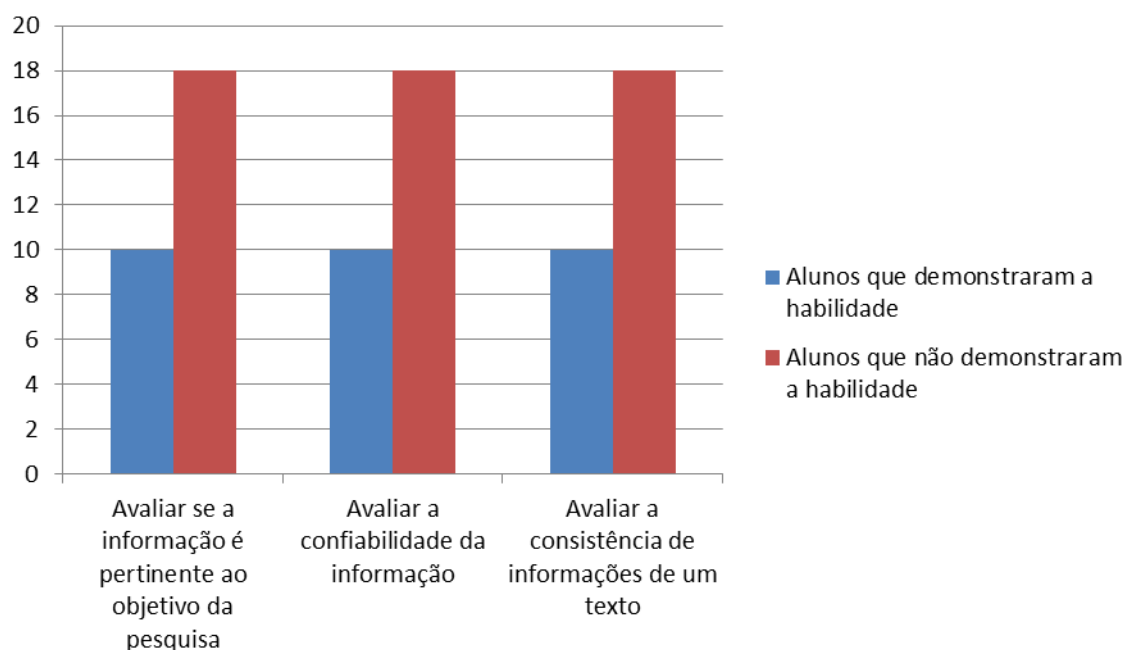


Figura 15: Avaliação de habilidades de pesquisa na internet.  
Fonte: Pesquisa empírica (2015).

Esta questão serviu para a verificação do desenvolvimento das seguintes habilidades relacionadas à realização de pesquisa na internet: *Avaliar se a informação é pertinente ao objetivo da pesquisa (relacionar resultado de busca ao objetivo de pesquisa, decidindo sobre a pertinência da informação)*; *Avaliar a confiabilidade da informação em pesquisa*; *Avaliar a consistência de informações de um texto*.

Nas respostas dadas para esta questão percebeu-se que, apesar do progresso em relação à atividade inicial, os alunos ainda precisam desenvolver as habilidades mencionadas. Eles não apresentam dificuldade em realizar a pesquisa, de escolher comandos de busca adequados aos objetivos da pesquisa; todavia, eles não selecionam a informação, avaliando sua pertinência, sua consistência e relacionando o resultado da busca ao objetivo da pesquisa. Acreditamos, diante das respostas para esta questão, das quais apenas as de dez alunos foram adequadas, que o desenvolvimento dessas habilidades esteja relacionado ao desenvolvimento da consciência crítica em relação ao uso dessas ferramentas virtuais, no sentido de compreender que a seleção do conteúdo na internet é necessária por causa da grande quantidade de informação e da possibilidade de qualquer pessoa poder publicar algum conteúdo.

Apresentamos, a seguir, alguns exemplos de respostas consideradas adequadas:

“Miguxês – seu nome deriva de miguxo, corruptela de amiguxo por sua vez um termo utilizado para “amiguinho”” (Aluno N.G.R.S.).

“Tambem conhecido como Fofolês, é um dialeto e sistema de criptografia infanto-debilóide desenvolvido por miguxas e quase-emos (ou posers)” (Aluno L.E.G.).

Os exemplos abaixo representam respostas que foram consideradas inadequadas:

“Miguxês é uma forma de linguagem escrita virtual por meio de bate papo virtual na internete ou por aparelhos celulares chamada de internetês” (Aluno C.J.G.).

“A linguagem dos meios virtuais de comunicação tem preocupado pais e educadores de um modo geral, pois crianças e jovens tem se utilizado de abreviações que nada tem a ver com a forma padrão da língua escrita” (Aluno M.H.M.C.).

Essa atividade demonstrou que a realização de pesquisa na internet não é uma atividade simples e que o desenvolvimento de habilidades relacionadas a esta atividade pode ser favorável ao ensino da Língua Portuguesa, uma vez que demanda o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva diante do texto, além do estabelecimento de relações entre o texto encontrado e os objetivos de leitura.

- *Tema 2: O texto e o hipertexto*

- Texto 1: O primeiro texto foi um vídeo que abordava a multimodalidade dos textos na internet, enfatizando as várias mídias que podem ser integradas a um texto verbal neste ambiente, como imagens, vídeos, boxes para enquetes, área de comentários, entre outros.

- Questão 1: Quais as vantagens da internet, de acordo com o vídeo?

- Habilidades avaliadas:



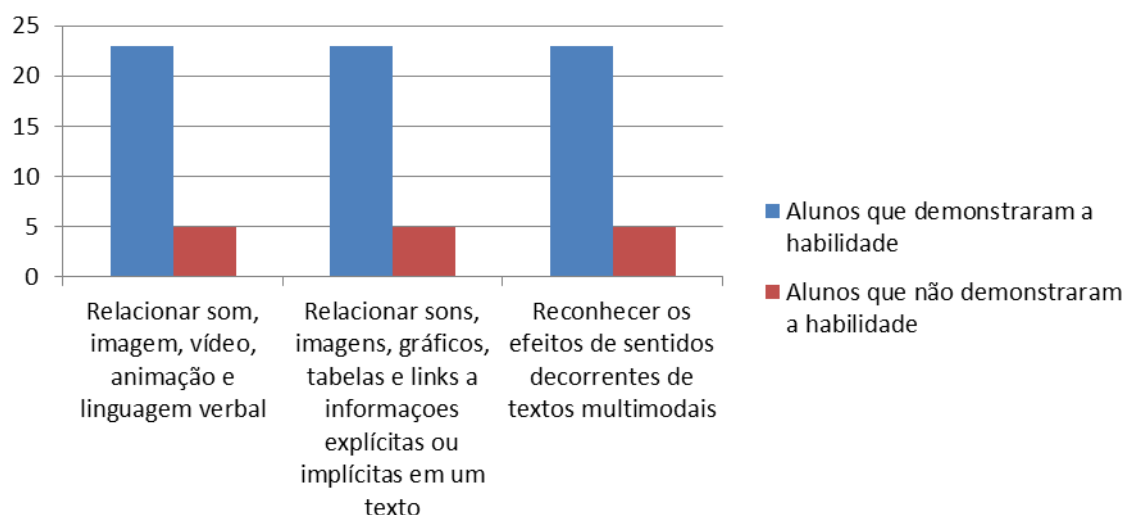


Figura 16: Avaliação de leitura de texto multimodal e de habilidades de relacionar várias mídias à informação explícita ou implícita.

Fonte: Pesquisa empírica (2015).

Para que pudessem responder, de maneira satisfatória, que a vantagem da internet, de acordo com o vídeo, diz respeito justamente à possibilidade de complementar o texto verbal com outras mídias, os alunos teriam que voltar a atenção, ao assistir ao vídeo, não apenas para as informações dadas pela pessoa que falava, mas para as imagens que iam aparecendo, que eram relacionadas aos itens que compõem um hipertexto digital, demonstrando, assim, as habilidades de *relacionar som e imagem, na leitura do vídeo; de relacionar as mídias que constituem um hipertexto à informação implícita ou explícita em um texto; e de reconhecer os efeitos de sentidos decorrentes de textos multimodais.*

Consideramos, assim, satisfatórias, as respostas que fizeram referência, mesmo de maneira implícita, a essa possibilidade de complementação do texto verbal com outras mídias. Apresentamos, abaixo, alguns exemplos dessas respostas.

“Segundo ela a grande vantagem é justamente você poder complementar e acrescentar mais informações a um conteúdo que começou pequenininho e que vai crescendo” (Aluno A.A.R.).

“Ter um texto mais rico em detalhes e poder deixar a nossa opinião poder ver o vídeo do assunto que procuramos” (Aluno N.G.R.S.).

Na resolução desta questão, cinco alunos não atentaram para todos os aspectos necessários à compreensão de um texto multimodal, não demonstrando, assim, o desenvolvimento das habilidades mencionadas.

- Texto 2: O segundo texto foi uma música, que foi apresentada em formato de hipertexto multimodal. Além do texto verbal, apresentamos um vídeo e inserimos alguns *links*, por meio de imagens e de palavras da própria música, para que os alunos pudessem explorar as várias possibilidades de leitura que esse tipo de texto possibilita, assistindo ao vídeo e acessando outras páginas e outros textos, relacionados com o tema tratado pela música.

- Questão 2: Esse texto pode ser chamado de hipertexto digital? Por quê?

- Habilidades avaliadas:

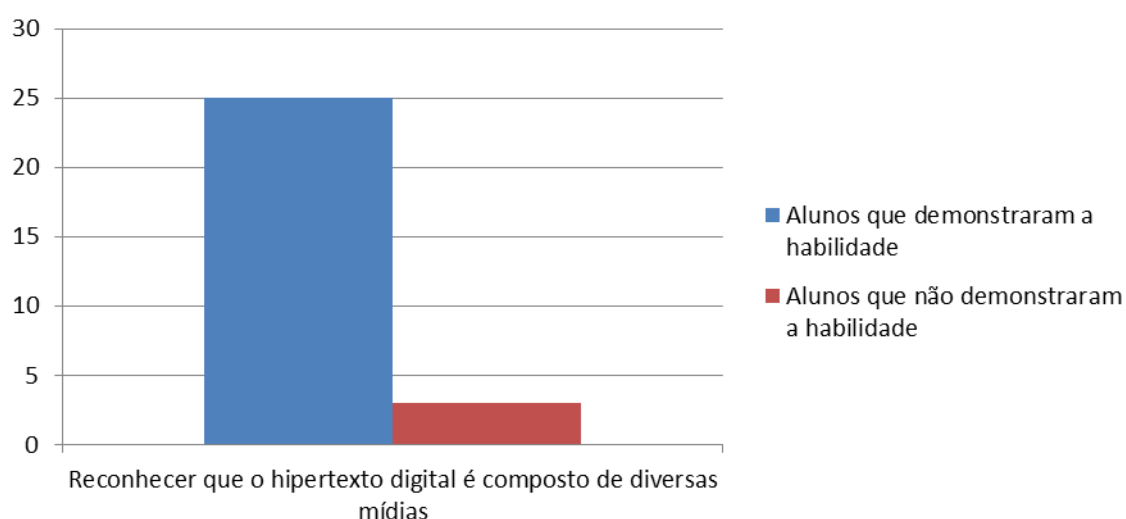


Figura 17: Avaliação de habilidade de reconhecer o hipertexto digital.  
Fonte: Pesquisa empírica (2015).

Por meio das respostas dadas a esta questão, tivemos a oportunidade de observar que os alunos, de uma maneira geral, estão reconhecendo a diferença entre um hipertexto digital e um texto em contexto impresso. Eles apontaram especialmente a presença dos *links* e a possibilidade de ir para outras páginas por meio deles como característica que identifica o texto em contexto digital, conforme alguns exemplos que destacamos abaixo. Isso nos mostrou que a habilidade de *reconhecer que o hipertexto digital é composto por diversas mídias* está em desenvolvimento, uma vez que não fizeram referência, em suas respostas, ao vídeo e às imagens que o texto apresentava.

“Sim, pois há vários links” (Aluno E.K.P.).

“Sim, porque há vários links que vão abrir outras guias etc” (Aluno G.C.A.F.).

“Sim por que tem vários links e pastas com mais conteúdo na internet” (Aluno O.R.C.).

- Questão 3: Como podemos reconhecer os *links* nesse texto?

- Habilidades avaliadas:

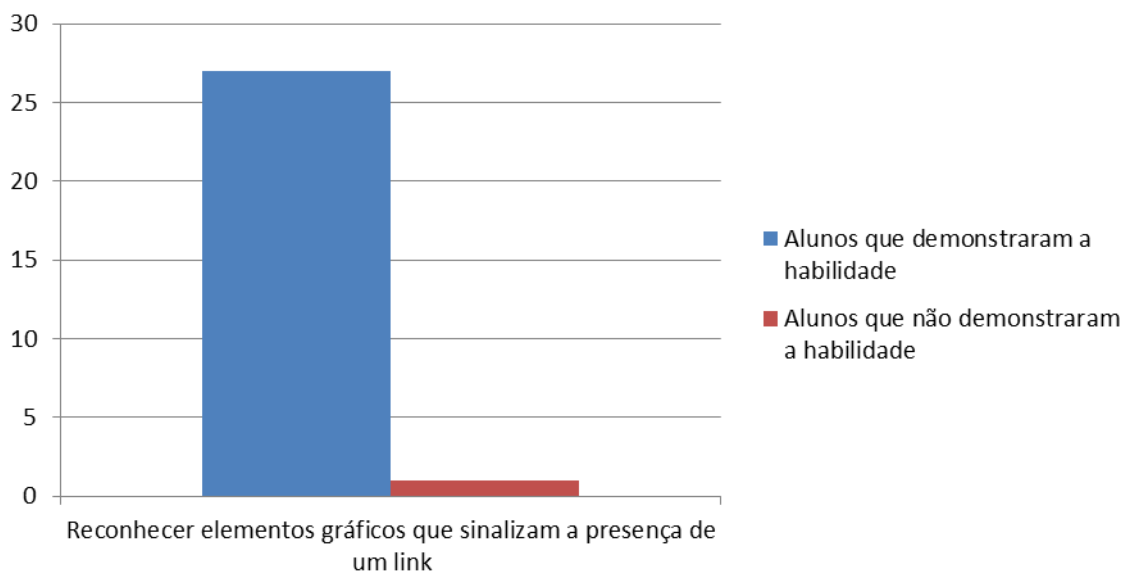


Figura 18: Avaliação de habilidade de reconhecer elementos que sinalizam a presença de um *link*.  
Fonte: Pesquisa empírica (2015).

Bem como aconteceu na questão anterior, por meio desta questão tivemos a oportunidade de avaliar que a habilidade de *reconhecer elementos gráficos que sinalizam a presença de um link* está em desenvolvimento, uma vez que os alunos que responderam satisfatoriamente à questão apontaram as palavras em destaque, de cor diferente ou grifada, como sinalizadoras da presença de um *link*, que ao ser clicado, conduz o leitor para outros textos, proporcionando a oportunidade de “achar muitas outras coisas”, conforme resposta de um dos alunos; mas nem todos apontaram que a imagem também pode ser um elemento que sinaliza a presença de um *link* em um hipertexto digital.

Todavia, consideramos que as respostas, conforme pode ser observado nos exemplos abaixo, foram satisfatórias.

“Com as palavras grifadas” (Aluno E.K.P.S.).

“Estão destacadas de outra cor, sublinhados e também, por imagens” (Aluno A.A.R.).

“Eles estão destacado clicando neles você acha muitas coisas” (Aluno J.P.S.).

- Texto 03: Foi apresentada a imagem da página inicial do *site* Internet Responsável<sup>19</sup>, o mesmo que apresentamos inicialmente, e o *link* para acesso ao site.

- Questão 04: Faça uma leitura do hipertexto digital abaixo - a página inicial de um *site* - e, em seguida, apresente as possibilidades de leitura e de navegação que o *site* oferece.

- Habilidades avaliadas:

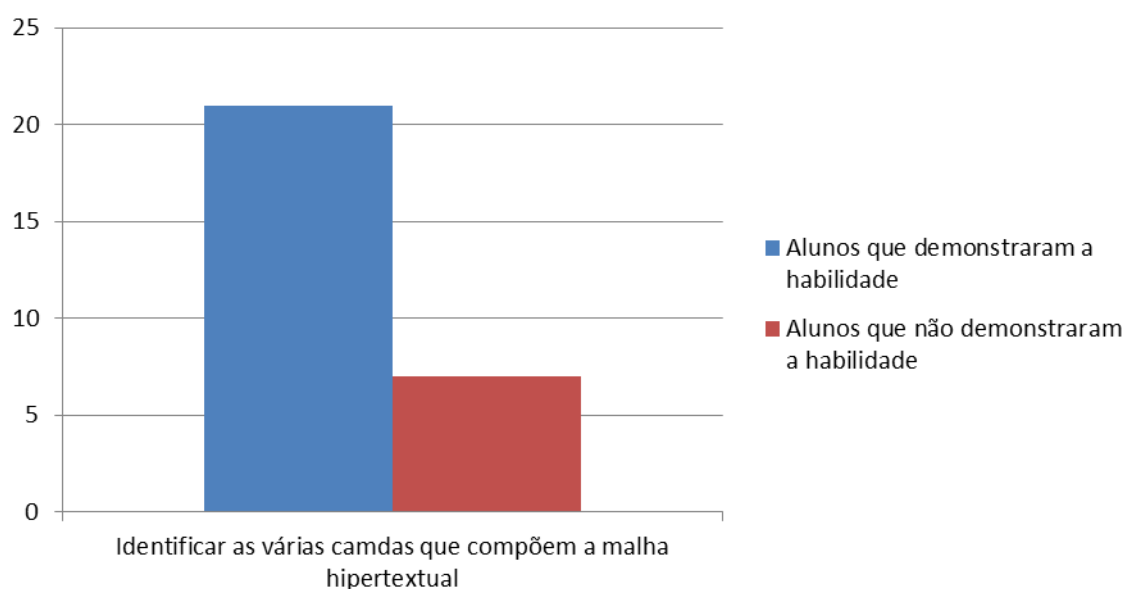


Figura 19: Avaliação de habilidade de identificar as camadas da malha hipertextual.

Fonte: Pesquisa empírica (2015).

Nessa atividade o objetivo era observar, por meio das respostas à questão, se os alunos demonstraram a habilidade de *identificar as várias camadas que compõem a malha hipertextual*, reconhecendo que o hipertexto é composto por várias camadas. Nesse sentido, consideramos adequadas as respostas que apontaram, além da diversidade de *links* – palavras, textos, imagens – as abas do *menu* de navegação, que apresentavam as camadas ou páginas que constituíam o *site*, de acordo com o conteúdo oferecido.

Conforme pode ser observado nos exemplos abaixo, os alunos apontaram essas possibilidades, citando a ocorrência das imagens, dos *links*, das abas ou guias para a navegação no *site*, o que nos mostrou que, ao contrário do que observamos inicialmente, eles estão mais atentos às possibilidades de navegação por um hipertexto digital. Nesta atividade,

<sup>19</sup> Disponível em: <http://internetresponsavel.com.br/criancas/guia/>.

as respostas de seis alunos foram consideradas inadequadas. Apresentamos, abaixo, alguns exemplos de respostas que foram consideradas adequadas.

“Imagens, textos, guias, títulos” (Aluno J.P.S.)

“Imagens, textos, guias, links” (Aluno J.P.V.).

“As abas, os títulos, os desenhos etc” (Aluno E.K.P.S.)

No início da apresentação deste módulo explicamos que a análise dos resultados das atividades deste módulo e do módulo seguinte teve a intenção de demonstrar se os objetivos relacionados às necessidades de letramento digital, diagnosticadas inicialmente, foram alcançados e, também, de verificar a nossa hipótese de que o desenvolvimento de habilidades de produção e recepção de textos, no ensino da Língua Portuguesa, pode ser favorecido com a inclusão de novas habilidades relacionadas ao uso de ferramentas e recursos digitais e à produção e recepção dos novos textos, que surgem nesses contextos, tendo em vista os pressupostos da pedagogia dos multiletramentos.

Neste terceiro módulo as atividades reflexivas avaliativas relacionaram-se à compreensão de aspectos da produção e recepção dos textos multimodais e hipertextuais. No quarto módulo, que apresentaremos a seguir, as atividades relacionaram-se à produção desses textos, utilizando recursos e ferramentas digitais. Sendo assim, as considerações acerca da hipótese que foi apresentada foram feitas ao final da apresentação e interpretação dos resultados das atividades.

### **3.3.4 Módulo IV: Praticando: Estabelecendo conexões com a prática de produção em contexto digital**

Nesta seção apresentamos os resultados das atividades que foram desenvolvidas neste módulo, que se referiu ao momento de colocar em prática os conhecimentos que foram construídos. Para tanto, foram propostas atividades de produção de textos utilizando recursos e ferramentas digitais.

Os objetivos das atividades que foram desenvolvidas para este módulo foram os seguintes: Produzir textos utilizando recursos e ferramentas digitais; produzir textos adequados à situação comunicativa, ao interlocutor e ao suporte de circulação; e desenvolver habilidades de escrita de textos em contexto digital.

Em relação à pesquisa, o desenvolvimento das atividades deste módulo serviu para demonstrar, bem como as atividades do terceiro módulo, se as necessidades relacionadas ao desenvolvimento de habilidades de letramento digital foram alcançadas e se a hipótese apresentada poderia ou não ser confirmada.

Foram propostas, para este módulo, duas atividades de produção de textos, sendo a primeira uma atividade de produção utilizando recursos e ferramentas para edição de textos e imagens e a segunda utilizando recursos, ferramentas e uma técnica para produção de texto em contexto digital.

Na análise dos resultados das atividades foi avaliado, assim, o desenvolvimento de algumas habilidades relacionadas às necessidades de letramento digital diagnosticadas na coleta de dados e algumas habilidades relacionadas à produção e recepção de textos multimodais, tomando como referência alguns descritores da matriz de letramento digital de Dias e Novais (2009) e algumas habilidades de produção e recepção textual descritas nos CBC (2014).

Sendo assim, a apresentação dos resultados obedeceu à seguinte ordem: Apresentação da atividade; gráfico apresentando o resultado das habilidades que se pretendeu verificar; descrição da atividade e análise dos resultados.

- *Atividade 01*: Produção de texto multimodal, utilizando ferramentas de edição de texto e imagens.

- Habilidades avaliadas:

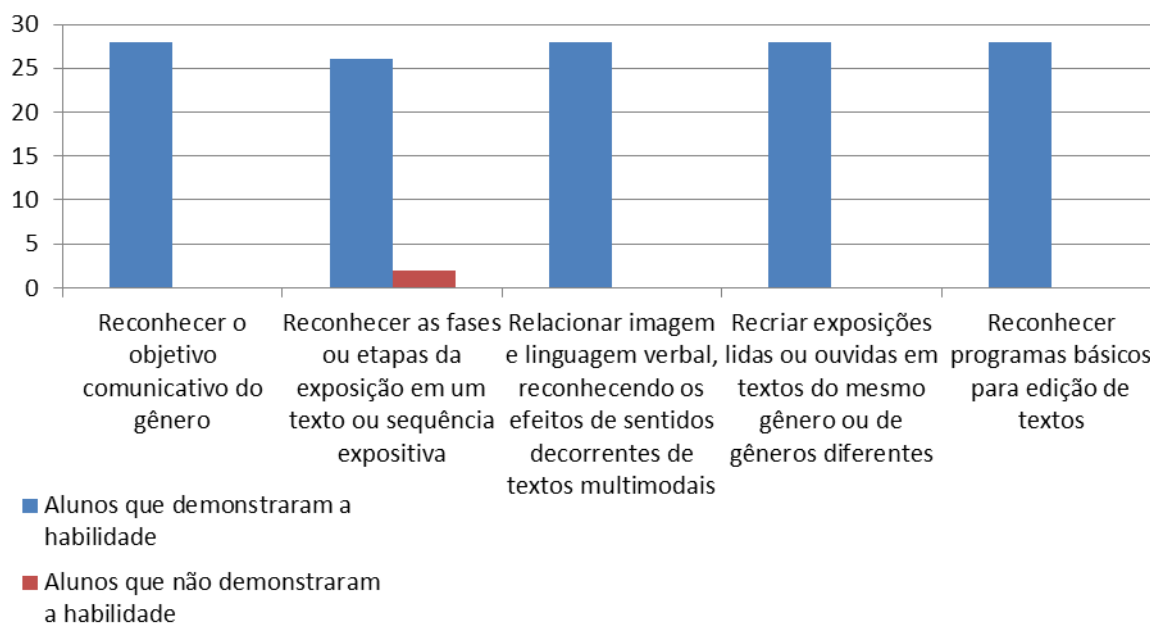


Figura 20: Resultado da atividade de produção de texto em contexto digital.  
Fonte: Pesquisa empírica (2015).

Para essa atividade dividimos a turma em equipes e distribuímos, para cada equipe, um texto de divulgação científica, de sequência expositiva. Em seguida, pedimos para fazerem a leitura do texto e anotarem qual era a constatação, ou seja, o fato introduzido pelo texto; e algumas explicações, ou seja, algumas respostas apresentadas pelo texto para a questão colocada. Depois propomos que fizessem a apresentação dessas anotações; para isso, sugerimos a produção dos textos utilizando um programa para a edição de textos e imagens e orientamos que a apresentação deveria ser iniciada pela expressão “você sabia que...”, seguida da constatação do texto e de algumas explicações sobre o fato ou fenômeno tratado.

Em relação ao gênero e sequência discursiva abordada, esta atividade teve a intenção de nos permitir observar se os alunos reconheciam estratégias de desenvolvimento típicas do discurso expositivo, o que foi feito através da verificação das habilidades de *reconhecer o objetivo comunicativo do gênero; de reconhecer as fases ou etapas da exposição; e de recriar exposições lidas ou ouvidas*. E, no que se referiu ao uso de ferramentas e recursos digitais, a atividade nos auxiliou na verificação das habilidades de *relacionar imagens e linguagem verbal, reconhecendo os efeitos de sentidos decorrentes de textos multimodais; e de reconhecer programas básicos para a edição de textos*.

Abaixo, apresentamos uma das apresentações que foram produzidas pelos alunos D.C.C. e G.S.B.S. a partir da leitura do texto *Que beleza de imagem!*, de Marcelo Zuffo (2015), apontando o reconhecimento das fases do discurso expositivo que foram solicitadas.

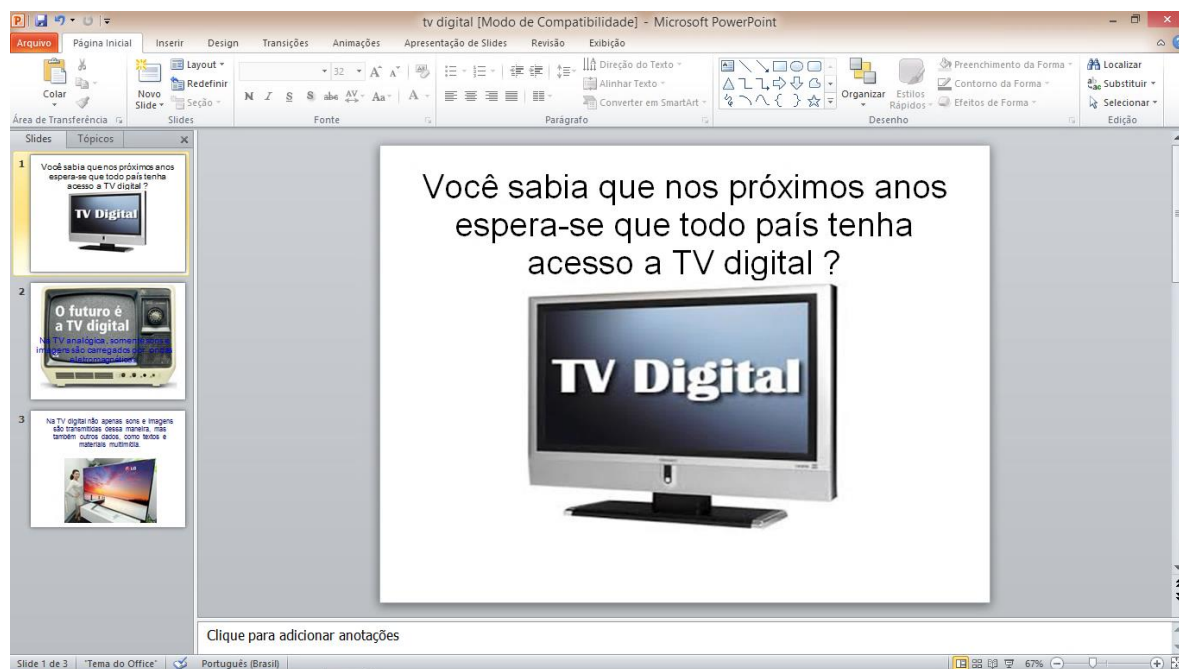


Figura 21: Tela de apresentação multimídia produzida pelos alunos.  
Fonte: Pesquisa empírica (2015).

As produções dos alunos, a partir da atividade, nos permitiu verificar se as atividades propostas nos módulos anteriores, especialmente as do segundo módulo, proporcionaram, de maneira satisfatória, o desenvolvimento das habilidades mencionadas. Pudemos observar que os alunos deram conta de apresentar, conforme solicitado, a constatação apresentada pelo texto, bem como de apontar algumas explicações para o fato constatado. Quanto ao uso da ferramenta para a edição das apresentações, além de favorecer o reconhecimento do recurso digital, como recurso para a produção de textos, propiciou, também, que os alunos estabelecessem, de forma prática, a relação entre imagem e texto verbal, compreendendo um dos aspectos da produção de sentidos nos textos multimodais. Acreditamos que isso auxiliou o processo de produção e até mesmo de compreensão dos alunos, uma vez que observamos que vários grupos, no momento da produção do texto, no laboratório de informática, acabaram fazendo alterações e complementações no que haviam escrito antes, com vistas a atender aos objetivos de relacionar o texto, as imagens e o propósito comunicativo da produção.

- *Atividade 02*: Produção de uma narrativa audiovisual por meio da técnica “*draw my life*” (Desenhe minha vida), uma história desenhada.

- Habilidades avaliadas:



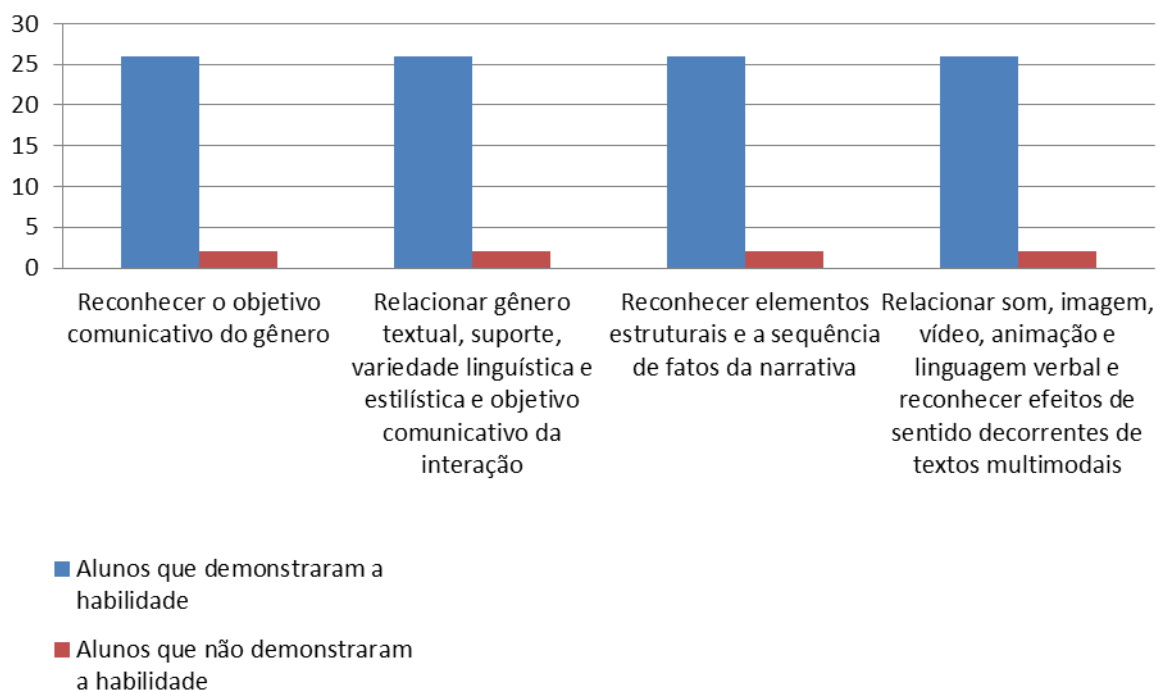


Figura 22: Atividade de produção de narrativa audiovisual.  
Fonte: Pesquisa empírica (2015).

Tomando como referência as atividades de análise comparativa entre o texto narrativo impresso e o texto narrativo em contexto digital, que foram desenvolvidas no segundo módulo, propomos aos alunos a produção de uma narrativa audiovisual.

A técnica para a produção do texto foi adaptada do vídeo que apresentamos no desenvolvimento daquela atividade: a técnica *draw my life*, que consiste na narração da história da própria vida, uma autobiografia, ao mesmo tempo em que se apresentam sucessões de desenhos relacionados ao texto.

Para a produção desse tipo de narrativa, o primeiro passo é a elaboração do roteiro que, neste caso, consiste na narrativa autobiográfica, que pode ser relacionada às fases ou a um fato específico da vida do autor/narrador. Produzido o roteiro, o próximo passo consiste na filmagem do autor desenhando os fatos relacionados à narração, de forma que só apareçam nessa filmagem as mãos da pessoa sobre um quadro branco produzindo os desenhos. Depois, grava-se o áudio da história e, utilizando um programa de edição de vídeo, editam-se as duas gravações, de forma que a história narrada e as imagens se relacionem.

No nosso caso, em função do tempo de que dispúnhamos para a produção dos vídeos, consideramos necessário fazer uma adaptação em uma dessas etapas, o que não prejudicou os objetivos do trabalho, uma vez que eles se relacionaram à observação da compreensão dos alunos quanto à produção de sentidos nos textos multimodais.

Primeiro os alunos produziram o roteiro, ou seja, a sua narrativa autobiográfica. Na análise dessas produções observamos que as atividades que foram desenvolvidas anteriormente foram profícuas para o desenvolvimento das habilidades relacionadas à textualização do discurso narrativo, ou seja, os alunos demonstraram, em sua escrita, a organização sequencial do conteúdo, considerando o gênero, o suporte, os recursos e os objetivos comunicativos do gênero proposto. Um fator importante a destacar, nesse sentido, foi a adequação da linguagem que eles utilizaram na produção do texto. A linguagem utilizada na narrativa audiovisual apresenta aspectos mais característicos da oralidade, uma vez que o autor relata a sua história de maneira descontraída, como se estivesse conversando com o seu interlocutor. Esses aspectos da oralidade foram bem marcados nos textos produzidos pelos alunos. Outro aspecto diz respeito à organização sequencial dos fatos, que foi bem desenvolvida pelos alunos, o que favoreceu a organização da sequência de desenhos que foi produzida posteriormente.

Antes de apresentar as etapas seguintes da elaboração do vídeo, apresentaremos o texto produzido pela aluna A.A.R., como roteiro para a produção do vídeo, seguido de nossas considerações e avaliação acerca do desenvolvimento das habilidades relacionadas à produção e recepção do gênero e da sequência discursiva em questão. Na transcrição do texto, alteramos apenas a parte em que a aluna menciona seu nome e apelido, substituindo-os pelas letras iniciais do seu nome.

#### Um pouco de mim!

Oi! Meu nome é A.A.R., mas todos me chamam de A.

Minha história começa no dia 17/12/2001 em uma cidadezinha no interior de Minas Gerais.

Minha Família é formada por 4 pessoas: minha mãe, meu pai, meu irmão e eu.

Desde pequena sempre gostei de futebol, vídeo-game, miniaturas de super-heróis animais etc. Nunca gostei muito de bonecas. Só gostava de deixar minhas barbies em um visual punk com o cabelo azul ou roxo.

Daí com 5 anos entrei na escola, sempre gostei de ler e estudar e sempre tirei boas notas.

Quando eu tinha 9 anos eu resolvi virar coroinha, e de lá para cá nesses 5 anos eu participei de vários encontros, retiros e coisas do tipo, com isso aprendi muito sobre o valor da vida e a importância de Deus na nossa vida.

Nessa mesma época eu descobri a internet e os eletrônicos como celular, computador etc, tudo de tecnologia, foi aí que começou minha paixão por animes, mangás, series etc.

Como eu já gostava muito de ler isso foi crescendo e comecei a gostar de Harry Potter, A Saga Crepusculo, The Vampire Diaries etc. Eu amo muito vampiros, bruxos e outras coisas sobrenaturais.

Eu sempre procuro ocupar meu tempo, vendo animes e jogando.

Outro detalhe EU AMO ROCK. Quando falamos rock, as vezes as pessoas acham que é aquela coisa pesada e tals, mais existe vários tipos de rock não entrarei em detalhes. E também RAP, minhas bandas preferidas são: GUNS N' ROSES,

LINKIN PARK, THE BEATLES, EMINEM, COLDPLAY, 50CENT, SCORPIONS, AC/DC, NIRVANA, PITY, CHORÃO, entre várias outras.

No momento, estou fazendo uns cursos, pois penso que mais pra frente ao longo da escola quero adquirir vários certificados tudo antes da faculdade, quero aprender coisas novas.

Meu sonho é estudar a fundo a natureza e a vida animal, descobrir coisas que possam mudar o mundo, pretendo estudar Ciências da natureza e Biologia, fazer várias pesquisas, descobrir até curas para doenças com recursos naturais.

Ou seja me resumindo, sou uma rockeira, rapper, gamer, otome, curiosa, nerd e muito (muito) geek.

(otome: é uma fã de animes, é o feminino de otaku).

(anime: animação japonesa)

(geek: uma pessoa viciada em tecnologia, pc, web etc)

(gamer: uma pessoa “viciada” em jogos de RPG e FPS, não exatamente só esses gêneros)

(mangás: vamos dizer que são quadrinhos japoneses).

Na análise da produção do texto, avaliamos o desenvolvimento de habilidades relativas aos processos para a produção de sentidos, que foram relacionados, conforme reflexões teóricas neste estudo, à compreensão da linguagem na perspectiva da enunciação, dos contextos sociais e dialógicos de produção. Foram abordados, assim, aspectos relativos à compreensão, na produção e recepção textual, sobre quem fala (autor/produtor), o que fala (conteúdo temático) e como fala (estilo verbal) no texto, por meio de habilidades relativas às operações de contextualização, à tematização, à enunciação e à textualização do discurso narrativo nos textos produzidos. Avaliamos, ainda, o desenvolvimento de habilidades relacionadas à compreensão acerca da integração de várias mídias na produção de um texto multimodal como fatores de produção de sentidos no texto.

Em relação aos objetivos ou às habilidades avaliadas, no texto transcrito, destacamos que a aluna/autora compreendeu a finalidade comunicativa do gênero, uma vez que o texto atendeu ao propósito de narrar a sua autobiografia. No que se referiu aos aspectos da contextualização, entendemos que a aluna compreendeu bem as condições de produção, de circulação e de recepção do texto, na medida em que estabeleceu adequações da linguagem e do assunto, relacionando o gênero do texto, o suporte de circulação, a variedade linguística e estilística ao objetivo comunicativo. A linguagem nesse tipo de narrativa produzida para o ambiente digital é marcada por aspectos da conversa informal, apresentando o uso de gírias e de marcadores de progressão próprias do discurso oral. No texto produzido pela aluna, esses aspectos podem ser percebidos em passagens como “*Daí com cinco anos [...]*” (marca de progressão no discurso oral informal), ou em “*Quando falamos rock, as vezes as pessoas acham que é aquela coisa pesada e tals*” (uso de gíria- aspecto da linguagem oral e informal).

Em relação à tematização, podemos dizer que a aluna organizou e articulou coerentemente as informações, especialmente em termos de marcas de continuidade no discurso, como pode ser percebido em trechos como “*Minha história começa no dia 17/12/2001*” (marca de ordenação temporal dos fatos), “*Quando eu tinha 9 anos*” (marca de ordenação temporal dos fatos), “*Nessa mesma época*” (marca de ordenação temporal com retrospecção).

As estratégias de enunciação e de textualização foram, também, bem desenvolvidas pela aluna/autora, na medida em que se apropriou dos aspectos do discurso narrativo na produção do texto, que foi adequada à situação comunicativa, ao suporte de circulação e ao destinatário, que seriam seus próprios colegas de classe. A aluna organizou sequencialmente os fatos narrados, introduzindo e retomando tópicos por meio de elementos textuais e linguísticos que garantiram a progressão ou ordenação temporal (“*Minha história começa no dia*” [...], “*Quando eu tinha 9 anos*”) , a retrospecção (“*Desde pequena sempre gostei de futebol*”), a prospecção (“*Meu sonho é estudar a fundo a natureza*” [...]), garantindo a coesão e a coerência na sequência de fatos na narrativa.

Após a produção do texto que serviu como roteiro, pedimos aos alunos que dividissem o seu texto em partes para serem representadas por meio de desenhos no vídeo. Foi nesta etapa que adaptamos o formato de organização da narrativa audiovisual, pois, ao invés de filmarmos os alunos desenhando em um quadro branco, pedimos que desenhassem em folhas em branco para serem, posteriormente, fotografadas ou digitalizadas e editadas junto ao áudio da narrativa em um programa para edição de vídeo.

Foi a união de todas essas etapas da narrativa que nos propiciou observar, mais uma vez, a compreensão dos alunos sobre a relação entre várias mídias para a produção de sentido em um texto multimodal. A sequência de imagens produzida pela aluna, autora do texto reproduzido acima, demonstrou a contribuição do uso dos recursos mencionados e do desenvolvimento de habilidades de letramento digital, neste trabalho, para o processo de produção e recepção textual.

Apresentamos, abaixo, algumas telas do vídeo que foi produzido a partir do texto reproduzido anteriormente.



Figura 23: Telas do vídeo *Draw my life* produzido por uma aluna.  
 Fonte: Pesquisa empírica (2015).

Os demais textos apresentaram, em sua estrutura organizacional e sequência de fatos, aspectos parecidos com os do exemplo. Essa organização nos demonstrou que as habilidades de reconhecer o objetivo comunicativo do gênero; de relacionar gênero textual, suporte, variedade linguística e estilística e objetivo comunicativo da interação; e de reconhecer elementos estruturais e a sequência de fatos da narrativa foram apreendidos de maneira satisfatória a partir dos textos e das atividades sugeridas no segundo módulo.

No desenvolvimento deste estudo o questionário nos possibilitou verificar a frequência de uso dos recursos digitais, como o celular, o computador e a internet pelos sujeitos, assim como o contato destes com os textos multimodais e hipertextuais que circulam nesses ambientes. A atividade investigativa, desenvolvida através da técnica do grupo focal, nos

permitiu observar as habilidades de uso dos recursos digitais, de navegação pelos hipertextos digitais e as habilidades dos sujeitos relacionadas à compreensão e análise de textos multimodais dos ambientes digitais, favorecendo o levantamento das necessidades relacionadas ao letramento digital no contexto do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, uma vez que verificamos, por meio dessas atividades iniciais, que os sujeitos, apesar de lidarem com as TIC em suas atividades cotidianas, no contexto educacional, apresentam, ainda, necessidades em relação ao desenvolvimento de habilidades relacionadas à produção e recepção dos textos desses contextos.

Os módulos de atividades desenvolvidos para a proposta de intervenção, dessa forma, serviram ao propósito de enfrentar as necessidades detectadas no contexto educacional, a fim de contribuir para a melhoria da situação diagnosticada. Atendendo aos pressupostos da pesquisa-ação, as ações e estratégias metodológicas da proposta visaram, assim, intervir sobre as necessidades de letramento digital dos sujeitos, sob a ótica das concepções defendidas por Dias e Novais (2009) e Rojo (2012, 2013), abrangendo tanto habilidades de uso de recursos e ferramentas digitais e de reconhecimento de aspectos dos usos das interfaces gráficas quanto habilidades de produção e recepção textual, na perspectiva dos usos sociais da linguagem, tendo em vista a produção e recepção de gêneros textuais multimodais e hipertextuais dos contextos digitais.

No módulo I foi apresentada a proposta de trabalho. No módulo II foram desenvolvidas atividades com o propósito de intervir propriamente nas necessidades de letramento digital dos sujeitos. Nos módulos III e IV as atividades tiveram o propósito de subsidiar a verificação do desenvolvimento das habilidades relacionadas às práticas letradas em contexto digital ou práticas de multiletramentos. Esses dois últimos módulos forneceram, conseqüentemente, subsídios para retornarmos à questão principal e para corroborar a hipótese apresentada neste estudo.

Dessa maneira, comparando a análise das atividades investigativas iniciais com a análise das atividades avaliativas, que nos demonstrou o desenvolvimento, pelos sujeitos, de habilidades de compreensão e análise de práticas de multiletramentos, ou seja, de produção e recepção de textos que combinam diversas mídias para produzir sentidos e atingir seus propósitos comunicativos, consideramos que o desenvolvimento de habilidades de produção e recepção das práticas discursivas estabelecidas em contextos digitais influenciou de maneira positiva o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, uma vez que as habilidades relacionadas à compreensão e análise das práticas de multiletramentos aqui abordadas relacionam-se diretamente à compreensão e análise dos

usos sociais da língua, que se manifestam nos gêneros e suportes textuais dos contextos digitais, por meio dos quais os estudantes estabelecem diversas formas de interação. Nesse sentido, corroboramos a nossa hipótese de que a inclusão, nas matrizes de ensino, de novas habilidades relacionadas ao uso de recursos e ferramentas digitais e à produção e recepção dos novos textos que surgem nesses contextos pode ser favorável ao ensino da Língua Portuguesa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da indagação sobre como o desenvolvimento de habilidades de produção e recepção dos novos textos, que surgem a partir das práticas discursivas estabelecidas em contextos digitais, influenciam o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, buscamos discutir, neste trabalho, sobre a influência do desenvolvimento de habilidades relacionadas ao letramento digital nas práticas de produção e recepção textual no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental.

Em nosso referencial teórico, dessa maneira, buscamos refletir, inicialmente, a respeito dos conceitos de alfabetização e letramentos, como conceitos que norteiam o ensino de línguas, para adentrarmos na discussão a respeito da multiplicidade de formas de produção de sentidos nos textos dos contextos digitais, que demandam, no contexto educacional, o desenvolvimento de novas habilidades de compreensão e de produção; conseqüentemente, novos e múltiplos letramentos, ou multiletramentos. Nortearam este estudo, dessa forma, as considerações teóricas sobre o letramento e o letramento digital de Soares (2002, 2003) e de Coscarelli (2005, 2007, 2009); as considerações de Marcuschi (2008) acerca da importância da abordagem, pela escola, dos gêneros digitais, cujo uso é cada vez mais generalizado, além de, conforme o autor, apresentarem particularidades próprias, mesmo tendo contrapartes em gêneros prévios; de oferecerem a possibilidade de se rever conceitos tradicionais sobre a textualidade; e de mudarem nossa relação com a oralidade e a escrita (MARCUSCHI, 2008, p. 200).

As considerações teóricas apresentadas no primeiro capítulo deste trabalho refletiram, assim, os desdobramentos apresentados, inicialmente, para a nossa questão principal, que foram:

- A questão das características dos textos em ambientes digitais se distinguirem dos impressos pela possibilidade de combinação entre várias mídias e por proporcionarem uma navegação diferenciada, em função do seu suporte de circulação, dos recursos e da hipertextualidade dos contextos digitais;

- A necessidade de inclusão de novas habilidades nas matrizes curriculares, ou matrizes de ensino, a fim de direcionar o trabalho, no contexto escolar, com essas novas tecnologias da informação e comunicação e com a compreensão dos efeitos de sentidos produzidos por meio da combinação de diversas mídias em um hipertexto digital;



- Por fim, a consideração ao fato de que as matrizes curriculares atuais não dão conta de todas as habilidades necessárias para que o aluno possa lidar de maneira eficiente com a leitura e a escrita em ambientes digitais, tanto no que diz respeito à utilização dos recursos das TIC, ou alfabetismos para a prática de multiletramentos, conforme Rojo (2012), quanto no que se refere à compreensão e análise da produção e recepção de textos multimodais.

Nesse sentido, as considerações sobre a utilização do computador como portador e como instrumento de produção de textos e o desenvolvimento de habilidades relacionadas às práticas de letramento digital de Dias e Novais (2009); e os pressupostos da pedagogia dos multiletramentos, abordada por Rojo (2012, 2013), foram, também, aportes teóricos para este estudo.

A fim de verificar a influência do desenvolvimento de habilidades de produção e recepção dos novos textos que surgem a partir das práticas discursivas dos contextos digitais para o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, realizamos, inicialmente, uma atividade investigativa para poder observar as habilidades dos sujeitos da pesquisa quanto ao uso dos recursos digitais, de navegação pelos hipertextos, bem como as habilidades de compreensão e análise de textos multimodais dos ambientes digitais. Por meio dessa atividade, confirmamos que, apesar de lidarem, com frequência, com ferramentas e recursos digitais e, conseqüentemente, com a diversidade de usos da linguagem nos textos desses ambientes, os sujeitos ainda apresentavam necessidades em relação ao desenvolvimento de habilidades relacionadas à compreensão e análise, bem como à participação nessas práticas multiletradas.

A partir desse diagnóstico inicial, desenvolvemos uma proposta educacional de intervenção que visou enfrentar as necessidades de letramento digital levantadas, a fim de sanar ou ao menos minimizar as dificuldades dos sujeitos em relação à compreensão e produção de textos em contextos digitais. No que diz respeito à pesquisa, essa proposta de intervenção visou, ao mesmo tempo, dar respaldo para a resposta à questão principal apontada por este trabalho, bem como para a verificação da nossa hipótese.

Essa proposta de intervenção esteve, pois, embasada nos pressupostos da pedagogia dos multiletramentos, que relaciona o uso das tecnologias da informação e comunicação às práticas institucionais de ensino-aprendizagem e aos estudos da linguagem na perspectiva social de seus usos. A proposta embasou-se, ainda, no trabalho com as operações de contextualização, tematização, enunciação e textualização, que realizamos para a produção de sentidos nos textos.

O desenvolvimento dessa proposta de intervenção, como estratégia de ação sobre a necessidade educacional que foi diagnosticada, deu-se, ainda, em função do caráter aplicado desta pesquisa e da metodologia adotada, que foi a da pesquisa-ação. Pesquisa e ensino, dessa forma, se inter-relacionaram neste trabalho.

Sendo assim, essa intervenção foi desenvolvida em quatro módulos de atividades, sob a ótica das concepções acerca da emergência de práticas escolares de letramento digital e de multiletramentos no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, defendidas por Dias e Novais (2009) e por Rojo (2012, 2013). As atividades abordaram, dessa forma, aspectos da produção e recepção de gêneros textuais em contextos digitais em comparação a gêneros textuais em contextos impressos e tendo em vista o desenvolvimento de habilidades de uso de recursos e ferramentas das TIC, de reconhecimento de aspectos das interfaces gráficas utilizadas, além do desenvolvimento de habilidades de produção e recepção de gêneros textuais multimodais e hipertextuais dos ambientes digitais.

Uma vez que este trabalho apontou a questão da necessidade de complementação das matrizes de ensino atuais, no que se refere ao desenvolvimento de habilidades relacionadas às práticas letradas específicas dos contextos digitais, recorreremos à matriz de letramento digital proposta por Dias e Novais (2009) para relacionar, às habilidades de compreensão e produção de textos propostas pela matriz curricular de Língua Portuguesa – CBC (2014) –, algumas outras habilidades relacionadas ao letramento digital, a fim de direcionar a produção das atividades dos módulos da proposta de intervenção.

No primeiro módulo apresentamos a proposta de trabalho aos sujeitos da pesquisa. No segundo módulo foram aplicadas as atividades interventivas propriamente ditas. No terceiro e quarto módulos foram aplicadas atividades que avaliaram o desenvolvimento, pelos sujeitos, das habilidades relacionadas às práticas de letramentos em contexto digital, ou práticas de multiletramentos. Por meio dessas últimas atividades, que foram elaboradas com base nos mesmos descritores ou habilidades que serviram como referência para a elaboração da atividade diagnóstica, que apontou as necessidades de letramento digital dos sujeitos, tivemos a oportunidade de verificar a importância da abordagem, no contexto educacional, aos novos gêneros textuais dos contextos digitais e à compreensão e análise das práticas de usos da linguagem nesses contextos que, por serem diversificadas e caracterizadas pela multimodalidade e hipertextualidade, implicam em um trabalho atento às variadas possibilidades de produção de sentidos nos textos, o que favorece, como consequência, o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa que se norteia pelas teorias que situam o estudo da linguagem em uma perspectiva dos seus usos sociais.

A análise das atividades avaliativas demonstrou que houve um avanço, pelos sujeitos, quanto ao reconhecimento dos efeitos de sentidos decorrentes de textos multimodais; quanto ao reconhecimento de aspectos dos hipertextos digitais, que são compostos de diversas mídias e várias camadas; e até mesmo quanto às habilidades relacionadas à realização de pesquisa na internet, no que se refere à avaliação da consistência e confiabilidade da informação.

A análise demonstrou, também, que as atividades aplicadas foram eficientes quanto ao desenvolvimento de habilidades relacionadas à produção e recepção de textos. Isso pôde ser observado por meio das atividades que avaliaram as habilidades de reconhecer informações explícitas e inferir informações implícitas em um texto; de reconhecer os efeitos de sentidos decorrentes da relação de sons, imagens, *links*, entre outros recursos, nos textos multimodais; e nas atividades que avaliaram a produção escrita dos alunos, no que se referiu aos aspectos que demonstraram o reconhecimento do objetivo comunicativo do gênero; a relação entre gênero textual, suporte, variedade linguística, estilística e objetivo comunicativo na interação; e o reconhecimento de elementos estruturais da sequência discursiva produzida.

Dessa maneira, comparando os resultados da atividade investigativa inicial com o resultado das atividades avaliativas, consideramos que o desenvolvimento de habilidades relacionadas aos usos da linguagem em contextos digitais ou de produção e recepção das práticas discursivas em contextos digitais; logo, das práticas de multiletrados, influenciou de maneira positiva o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, o que corroborou, conseqüentemente, para a validação da nossa hipótese de que a inclusão, nas matrizes de ensino, de novas habilidades relacionadas ao uso de recursos e ferramentas digitais e à produção e recepção dos novos textos, que surgem nesses contextos, pode ser favorável ao ensino da Língua Portuguesa.

Reconhecemos que, em termos de estudos sobre a importância em se abordar, no contexto educacional, os novos textos dos ambientes digitais, que demandam novas habilidades para sua compreensão e produção, muito já se avançou; todavia, no que se refere às considerações práticas deste estudo, julgamos que seja importante ressaltar que, no cotidiano escolar, a abordagem a essas práticas multiletradas parece ainda não ter se consolidado. Entendemos, assim, que este pode ser um possível motivo pelo qual os alunos se encontram, ainda, às voltas com o desenvolvimento daquelas habilidades de uso dos recursos digitais e, especialmente, de compreensão dos usos da linguagem no contexto da comunicação e informação mediadas por essas tecnologias. Chamou-nos a atenção, nesse sentido, o fato de os alunos, ao realizarem a leitura de um texto multimodal em uma das tarefas da atividade investigativa, privilegiarem o texto verbal, em detrimento das outras linguagens, como o

vídeo, as imagens e o áudio, que compunham o referido texto na tela do computador. Esta é, pois, uma questão a ser discutida.

Em relação a isso, o presente trabalho levanta, ainda, a questão da importância da formação dos professores, no sentido de oferecer respaldo teórico-metodológico para o ensino da Língua Portuguesa sob a perspectiva do desenvolvimento de habilidades relacionadas à compreensão e análise das práticas letradas na sociedade midiaticizada, em que os gêneros que se manifestam caracterizam-se pela multiplicidade de linguagens e de produção de sentidos, a fim de que eles tenham condições de oferecer aos alunos uma educação responsiva a esses múltiplos usos da linguagem, proporcionando, ao mesmo tempo, a formação do sujeito crítico a respeito desses usos.

Acreditamos, nesse sentido, que o presente trabalho tenha contribuído para os estudos sobre a inserção dos novos textos e novas habilidades relacionadas aos usos sociais da linguagem como objeto de estudo no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Zélia Maria Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. *Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta*. Paidéia, FFCLRP – USP, Rib. Preto, 2, Fev./jul. 1992.

ANDRÉ, M. E. D. A. (1983). *Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos*. Cadernos de Pesquisa, (45): 66-71.

APOLINÁRIO, F. *Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2004.

ASSIS, Juliana Alves. Ensino/aprendizagem da escrita e tecnologia digital: o e-mail como objeto de estudo e de trabalho em sala de aula. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 209-236.

BAKHTIN, Mikhail. *A Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. 2005.

BEAUGRANDE, R. de. *New Foundations for a Science of Text and Discourse: Cognition, Communication, and the Freedom of Access to Knowledge and Society*. Norwood: Ablex, 1997.

BEAUGRANDE, R.-A. de; DRESSLER, W. *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman, 1981.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, Francisca Francione Vieira; SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa. *Gênero digital: a multimodalidade ressignificando o ler/escrever*. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 293-309, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>>. Acesso em: 03 jul. 2013.

CAED – Centro de políticas públicas e avaliação da educação. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

CANAL Futura - Campanha Publicitária: Perguntas (versão 1). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2COGP6PbNfc>>. Acesso em: 23 nov. 2014.

CIÊNCIA das Crianças. Disponível em: <[chc.cienciahoje.uol.com.br](http://chc.cienciahoje.uol.com.br)>. Acesso em: 20 nov. 2014.

COSCARELLI, Carla Viana. Leitura em ambiente multimídia e produção de inferências. 1999. 322 f. Tese. (Doutorado em Estudos Lingüísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

COSCARELLI, Carla Viana (Org.). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. Os dons do hipertexto. *Littera: Revista de Lingüística e Literatura*, Pedro Leopoldo, v. 4, n. 4, p. 07-19, jul./dez. 2006.

\_\_\_\_\_, Carla Viana. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. In: ARAUJO, Júlio César (Org.). *Linguagem em (dis)curso*. Palhoça: PPGCL/UNISUL, 2009, p. 549-564.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. O que dizem as matrizes de habilidades sobre a leitura em ambientes digitais. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 317-334, 2010.

CRYSTAL, D. *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

DIAS, Marcelo Cafiero. *A influência do modo de organização na compreensão de hipertextos*. 2008. Dissertação. (Mestrado em Estudos Lingüísticos, Linguagem e Tecnologia). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

DIAS, Marcelo Cafiero; NOVAIS, Ana Elisa. Por uma matriz de letramento digital. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, 3., 2009, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: CEFET-MG, 2009. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/hipertexto2009/anais/p-w/por-uma-matriz.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2013.

FAIRCLOUGH, Norman (1992). *Discurso e mudança social* / Norman Fairclough: Izabel Magalhães, coordenadora de tradução, revisão técnica e prefácio. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FRADE, Isabel Cristina A. da Silva. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 59-84.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Gilberto. Pela internet. Disponível em: <[www.vagalume.com.br/gilberto-gil/pela-internet.html](http://www.vagalume.com.br/gilberto-gil/pela-internet.html)>. Acesso em: 04 jul. 2014.

GOOGLE Brasil. Disponível em: <[www.google.com.br](http://www.google.com.br)>. Acesso em: 04 jul. 2014.

GOULART, Cecília. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In:

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Saeb. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em: 20 out. 2014.

INTERNET Responsável. Guia para uso responsável da internet. Disponível em: <<http://internetresponsavel.com.br/crianças/guia>>. Acesso em: 04 jul. 2014.

JOHNSON, Steven. *Cultura da interface: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (Org.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 223-243.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London; New York: Arnold; Oxford University Press, 2001.

LITTO, Frederic Michael. Um modelo para prioridades educacionais numa sociedade de informação. Disponível em: <[http://www.miniweb.com.br/atualidade/entrevistas/Prof\\_Litto/artigo\\_modelo\\_prioridades1.html](http://www.miniweb.com.br/atualidade/entrevistas/Prof_Litto/artigo_modelo_prioridades1.html)>. Acesso em 29 jun. 2014.

MACEDO, Lino de. Desafios à prática reflexiva na escola. *Pátio*. Ano VI, n. 23. Set/Out 2002, p. 12-15.

MAGALHÃES, G. Introdução à metodologia da pesquisa: caminhos da ciência e tecnologia. São Paulo: Ática, 2005.

MARCUSCHI, Luís Antônio. *Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital*. Conferência pronunciada na 50ª Reunião do GEL – Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo. São Paulo: USP, São Paulo, 23-25 mai. 2002.

\_\_\_\_\_. A coerência do hipertexto. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 185-208.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEURER, José Luiz. Esboço de um modelo de produção de textos. In: \_\_\_\_\_; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Parâmetros de textualização*. Santa Maria: Editora UFSM, 1997.

MINAS GERAIS. Centro de Referência Virtual do Professor. Disponível em: <[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/index2.aspx?id\\_objeto=23967](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index2.aspx?id_objeto=23967)>. Acesso em: 25 nov. 2013.

MINAS GERAIS. Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar - PAAE. Disponível em <[http://paae.institutoavaliar.org.br/sistema\\_ava\\_v3/default.aspx?id\\_objeto=23967&id\\_pai=23967&area=AREA](http://paae.institutoavaliar.org.br/sistema_ava_v3/default.aspx?id_objeto=23967&id_pai=23967&area=AREA)>. Acesso em: 08 mai. 2015.



MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Língua Portuguesa. CBC- Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental. Anos Finais: Ciclos Intermediário e da Consolidação. 2014.

MINAS GERAIS. Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica – SIMAVE. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/politica-de-privacidade/page/15115-simave>>. Acesso em: 20 out. 2014.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de; SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. *Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade*. Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 184-205, Ago./Dez. 2014.

RIBEIRO, A. E. F. *Navegar lendo, ler navegando – Aspectos do letramento digital e da leitura de jornais*. 2008. 248 f. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos, Linguagem e Tecnologia). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

RIBEIRO, Ana Elisa. Ler na tela – letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 125-150.

ROJO, Roxane (Org.). *Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs*. 1. Ed.- São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SAEB. Sistema de Avaliação da Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anres>>. Acesso em: 20 out. 2014.

SIMAVE. Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/proeb/matriz-curricular/>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

SOARES, Magda. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 30 abr. 2011.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TAKAZAKI, Heloisa Harue. Linguagens no Século XXI: Língua Portuguesa, 5ª série.-- 1. ed.-- São Paulo: IBEP, 2002. – (Coleção Vitória Régia).

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

THORNBURG, D. *Campfires in Cyberspace: Primordial Metaphors for Learning in the 21st Century*, 1996. Disponível em: <<http://www.tcpd.org/Thornburg/Handouts/Campfires.pdf>> Acesso em: 30 Jun. 2014.

THORNBURG, David D. Metáforas Ambientes Interativos de Aprendizado. Disponível em: <<http://www.authorstream.com/Presentation/amenrib-1395770-met-foras-ambientes-interativos-de-aprendizado/>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tutorial eXelearning. Disponível em: <<http://penta2.ufrgs.br/exelearning/>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

VAGALUME. Muito mais que só letras de músicas. Disponível em: <[www.vagalume.com.br/](http://www.vagalume.com.br/)>. Acesso em: 04 jul. 2014

VAZQUEZ, A. S. Filosofia da práxis. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. *Pesquisa e ensino: considerações e reflexões*. E-escrita. Revista do Curso de Letras da UNIABEU. Nilópolis, v. I, Número 2, Mai./Ago. 2010.

WIKIPÉDIA. A Enciclopédia livre. *Draw my life*. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Draw\\_My\\_Life](http://pt.wikipedia.org/wiki/Draw_My_Life)>. Aceso em: 03 jul. 2014.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. *Letramento digital e ensino*. 2013. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2014.

ZUFFO, Marcelo. Que beleza de imagem!. Disponível em: <<http://chc.cienciahoje.uol.com.br>>. Acesso em: 10 mai. 2015.

**APÊNDICE A**  
**Questionário investigativo**

1-Idade:

2- Possui computador em casa?

( ) sim

( ) não

3- Onde você mais utiliza o computador?

( ) em casa

( ) na escola

( ) outro lugar Citar:

4- Costuma utilizar o computador para fazer trabalhos escolares?

( ) sim

( ) não

5- Que tipo de trabalhos escolares você faz utilizando o computador?

6- Você costuma acessar a internet?

( ) sim

( ) não

7- Onde você mais acessa a internet?

( ) em casa

( ) na escola

( ) outro lugar Citar:

8- Através de que meio você mais acessa a internet?

( ) pelo computador

( ) pelo celular

9- Quais os *sites* você costuma acessar:

- informativos
- redes sociais
- blogs
- educativos
- jogos
- de vídeos
- de pesquisa

10- Você costuma usar *e-mail*?

- sim
- não

## APÊNDICE B

### Grupo focal

1. Acesse a página do *Google* ([www.google.com](http://www.google.com)) e faça uma pesquisa sobre o seu nome.
2. Acesse o seu *e-mail* (se você tiver) e envie uma mensagem para um colega.
3. Acesse o endereço [www.vagalume.com.br/gilberto-gil/pela-internet.html](http://www.vagalume.com.br/gilberto-gil/pela-internet.html) e faça a leitura do texto que aparece na página.
4. Responda as questões sobre o texto:
  - 4.1 No texto, que palavras são relacionadas com a internet?
  - 4.2 Que palavras podem ser relacionadas ao verbo navegar?
  - 4.3 Que sentido esse verbo passa a ter na era da internet?
  - 4.4 O que você compreende pela palavra *informaré*, que aparece no texto? A partir de quais palavras ela foi criada?
  - 4.5 Você concorda que a internet rompeu fronteiras? Como isso acontece?
  - 4.6 De que forma o autor fala sobre isso no texto?
5. Retornem à página inicial desse mesmo *site* e procure uma música que você goste para ouvi-la.
6. Acesse o endereço <http://internetresponsavel.com.br/crianças/guia>, navegue por ele e, depois, faça o que se pede abaixo:
  - 6.1 Faça a leitura de algum texto que tenha chamado a sua atenção e, em seguida, envie um comentário, dando sua opinião sobre o que você leu.

## **APÊNDICE C**

### **Proposta educacional de Intervenção**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS  
Pró-Reitoria de Pós-Graduação  
Centro de Ciências Humanas  
Departamento de Comunicação e Letras  
Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras



Vanely Cristiany Oliveira Silva

**MULTILETRAMENTOS:** Produção e recepção de textos em contextos digitais.

Montes Claros – MG  
2015

**Vanely Cristiany Oliveira Silva**

**MULTILETRAMENTOS: Produção e recepção de textos em contextos digitais.**

Proposta de intervenção apresentada como requisito parcial do curso de Mestrado Profissionalizante em Letras – Língua Portuguesa – Proletras, da Universidade Estadual de Montes Claros.

Oriendor: Prof<sup>a</sup>: Dr<sup>a</sup> Fábila Magali Santos Vieira

**Montes Claros – MG  
2015**



## SUMÁRIO

<b>1 IDENTIFICAÇÃO</b> .....	<b>144</b>
1.1 Objetivo geral .....	144
1.2 Objetivos específicos .....	144
<b>2 METODOLOGIA</b> .....	<b>145</b>
2.1 Módulo I- Conhecendo: estabelecendo conexões com o objeto de estudo .....	148
2.2 Módulo II- Dialogando: estabelecendo conexões com a linguagem na internet .....	149
2.3 Módulo III- Refletindo: estabelecendo conexões com a construção do conhecimento -	150
2.4 Módulo IV- Praticando: estabelecendo conexões com a prática de escrita em contexto digital .....	151
<b>3 CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO</b> .....	<b>153</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>154</b>
<b>APÊNDICE A</b> .....	<b>158</b>

# 1 IDENTIFICAÇÃO

**Tema:** Produção e recepção de textos em contexto digital

**Escola:** Estadual Mamede Pacífico de Almeida – Engenheiro Navarro – MG

**Série:** 8º Ano de Escolaridade

**Período de realização:** Março de 2015 a Maio de 2015

## 1.1 Objetivo geral

Desenvolver habilidades de uso de recursos digitais e de produção escrita em contextos digitais.

## 1.2 Objetivos específicos

- Acessar, localizar, selecionar e avaliar criticamente a informação disponibilizada no ciberespaço;
- Conhecer as normas que regem a comunicação mediada por computador;
- Navegar em sites que utilizam funções da internet, como enviar *e-mail*, anexar arquivos, fazer inscrições e consultas *online*;
- Realizar pesquisas;
- Refletir a respeito das especificidades da linguagem empregada na comunicação *online*; e
- Produzir textos utilizando recursos e ferramentas digitais.

## 2 METODOLOGIA

Este projeto pretende favorecer o desenvolvimento de habilidades relativas ao letramento em contexto digital, como acessar, localizar, selecionar e avaliar criticamente a informação disponibilizada no ciberespaço; conhecer as normas que regem a comunicação mediada por computador; navegar em sites que utilizam funções da internet, como enviar *e-mail*, anexar arquivos, fazer inscrições e consultas *online*; realizar pesquisas; refletir a respeito das especificidades da linguagem empregada na comunicação *online*; e produzir textos utilizando recursos e ferramentas digitais; assim como favorecer a análise e reflexão a respeito dos usos sociais da linguagem, buscando colocar em evidência, nas unidades de ensino propostas, o pressuposto da pedagogia dos multiletramentos, que se refere às práticas voltadas para a compreensão e produção de textos que alternam, com a linguagem escrita, as imagens e, no contexto digital, imagens animadas, vídeos, *links*, entre outros recursos, que também fazem comunicar a multiculturalidade da sociedade globalizada.

Os procedimentos metodológicos e as atividades foram organizados em quatro módulos de aprendizagem. Os módulos, por sua vez, foram desenvolvidos com base nas metáforas para os ambientes interativos de aprendizagem propostas por David D. Thornburg (1996): as metáforas da fogueira, do poço d'água, da caverna e da vida.

Thornburg (1996), refletindo sobre a evolução da sociedade, apresenta um paralelo entre as formas de transmissão/aquisição do conhecimento dos povos da antiguidade e da sociedade contemporânea, sendo que esta última caracteriza-se pela imersão na cultura tecnológica em que a difusão da informação em larga escala e cada vez mais rápida tem influenciado mudanças de postura tanto nas formas de transmissão quanto de aquisição do conhecimento, que passa a ser difundido de forma mais abrangente. O autor considera, dessa maneira, que tais mudanças afetam diretamente as formas de ensinar e aprender no contexto escolar, que precisa lançar mão dos recursos tecnológicos com que os alunos já lidam no seu cotidiano, a fim de proporcionar a construção do conhecimento de forma reflexiva, interativa e compartilhada.

A metáfora da *fogueira*, de acordo com Thornburg (1996), representa o antigo hábito do ser humano de contar histórias, constituindo-se em uma das formas de transmissão da sabedoria dos mais antigos. Na contemporaneidade relaciona-se com a interação entre aprendiz e educador, que não mais se posiciona como transmissor, mas como mediador do

conhecimento. A metáfora do *poço d'água* refere-se, conforme Thornburg (1996) à busca constante do ser humano por esse recurso da natureza e lembra as relações de convivência das pessoas no caminho até o poço ou em volta dele, onde os diálogos e as trocas de informações eram habituais. Na proposta de construção do conhecimento, em detrimento da transmissão deste, essa metáfora diz respeito à interação do aluno com os seus pares e com o objeto de estudo, numa perspectiva sociointerativa de ensino-aprendizagem. Por meio da metáfora da *caverna* Thornburg (1996) faz referência às pinturas rupestres, relacionando esse momento introspectivo de nossos ancestrais à necessidade de reflexão, de isolamento do ser humano em muitas situações. No contexto educacional diz respeito aos momentos individuais de reflexão sobre o conhecimento adquirido. Por fim, a metáfora da *vida*, que faz referência, conforme Thornburg (1996), ao desenvolvimento, por nossos ancestrais, de produtos ou estratégias para garantir a sobrevivência. No processo de ensino-aprendizagem diz respeito à prática, ao uso do conhecimento adquirido em novas situações, por meio de alguma produção.

O trabalho do professor nesse cenário, conforme Litto (2001), precisa privilegiar estratégias que incentivem a cooperação e o trabalho em grupos, dinâmicas mais condizentes com as características e necessidades da sociedade contemporânea. Para o mesmo autor “o papel do professor é abrir mão do poder, fazendo parte do time com os alunos” (LITTO, 2001, p. 02).

Nessa proposta, a relação estabelecida pelas metáforas de Thornburg (1996) para a aprendizagem interativa foi transformada em módulos de aprendizagem, que foram chamados de conhecendo, dialogando, refletindo e praticando, detalhados abaixo:

- *Conhecendo: Estabelecendo conexões com o objeto de estudo*: relacionou-se à metáfora da fogueira. No nosso contexto, ele disse respeito ao contato inicial entre professor, aluno e objeto de estudo. Foi o momento da apresentação, pelo professor, da proposta de trabalho, por meio de textos, recursos audiovisuais, apresentações multimídia, entre outros.

- *Dialogando: Estabelecendo conexões com a linguagem na internet*: representou a metáfora do poço d'água. Esse módulo correspondeu aos momentos de interação entre os alunos, por meio de discussões, debates, reflexões e atividades em grupo, num processo dialógico de construção do conhecimento.

- *Refletindo: Estabelecendo conexões com a construção do conhecimento*: relacionou-se à metáfora da caverna. Esse módulo foi o momento da internalização do conhecimento, por meio de atividades individuais.

- *Praticando: Estabelecendo conexões com a prática de produção em contexto digital*: respectivo à metáfora da vida e relacionou-se à aplicação prática do conhecimento adquirido.

Cada módulo de atividades foi subdividido nos seguintes itens: ação, objetivos, metodologia, atividades, recursos didáticos, número de aulas necessárias para a realização do módulo e avaliação, tendo em vista, ainda, os princípios de ação/reflexão/ação sobre a práxis pedagógica.

A prática reflexiva foi norteadora nesse nosso percurso, uma vez que se configura como processo direcionador e desafiador da prática pedagógica, tendo em vista as transformações nas formas de ensinar e aprender tão discutidas, hoje, no contexto educacional. Direcionador porque precisa permear todo o processo de construção do conhecimento; antes, durante e após a ação praticada, com vistas à avaliação do processo e possível necessidade de correções e antecipações em relação à ação futura. Desafiador porque implica mudança de postura na prática pedagógica, deixando o modelo tradicional, que privilegia a transmissão do conhecimento, para apropriar-se do modelo mais adequado à visão de conhecimento como algo que precisa ser construído e ter sentido para aquele que pretendemos que dele se aproprie e, para tanto, prevê a definição coerente de objetivos aliada à utilização de estratégias, procedimentos e à mediação do professor.

Macedo (2002), nesse sentido, concorda que a prática reflexiva na escola constitui-se um processo necessário e, ao mesmo tempo, desafiador. Para ele:

Praticar a reflexão supõe admitir que, como prática, ela se expressa como qualquer outra forma de conhecimento que se realiza no espaço e no tempo, por meio de estratégias ou procedimentos que favorecem sua melhor realização, e que pode ser mais bem realizada pela mediação de um formador (MACEDO, 2002, p. 13).

A este respeito, ainda, o autor considera que os desafios à prática reflexiva na escola “implica pensar o tema na perspectiva de situações-problema, ou seja, dos obstáculos que enfrentamos e do que somos desafiados a aprender em favor de sua superação” (MACEDO, 2002, p. 13).

Assim, os módulos de atividades aqui propostos, por seu caráter interventivo, foram passíveis de alterações e redimensionamentos, em função do princípio da ação/reflexão/ação que permearam as ações, os objetivos e os procedimentos didáticos neste projeto.

## 2.1 Módulo I- Conhecendo: estabelecendo conexões com o objeto de estudo

Atividades relacionadas com a apresentação da proposta de trabalho, identificação do nível de conhecimento dos alunos sobre a internet, discussão sobre a invenção da internet e dos avanços proporcionados por ela à comunicação.

- Ação: Levantamento do nível de conhecimento dos alunos a respeito da internet e discussão a respeito dos avanços proporcionados pela internet em relação à comunicação.

- Objetivo: Refletir a respeito dos avanços proporcionados pela internet em relação à comunicação.

- Metodologia: Aula expositiva dialogada.

- Atividades:

- Atividade 1: Exposição dialogada, utilizando o Prezi<sup>20</sup>, sobre invenções tecnológicas importantes para a humanidade, enfatizando os avanços proporcionados pela internet em relação à comunicação.

- Recursos didáticos:

- Data Show.

- Computador.

- Internet.

- Número de aulas: 02 aulas.

- Avaliação:

- Participação nas discussões.

- Participação nas atividades práticas.

---

<sup>20</sup> Ferramenta digital para criação de apresentações em *slides*, apresentando o mesmo conceito do *google maps* para redução e ampliação de imagens e textos.

## 2.2 Módulo II- Dialogando: estabelecendo conexões com a linguagem na internet

Atividades em grupos, para reflexão sobre as especificidades dos suportes e da linguagem empregada na comunicação por meio de textos impressos e em ambientes digitais.

- Ação: Reflexão e discussão sobre as especificidades da comunicação por meio de textos impressos e digitais.

- Objetivos:

- Refletir sobre as especificidades da linguagem empregada na comunicação impressa e no contexto digital.

- Identificar características de suportes textuais e da escrita em ambientes digitais.

- Comparar os recursos e as características da linguagem utilizada na comunicação por meio de textos impressos e em ambientes digitais.

- Desenvolver habilidades de escrita em contexto digital, utilizando as principais ferramentas do computador para: pesquisar na internet; editar textos; acessar, localizar, selecionar informações na internet; navegar em *sites* que utilizem algumas outras funções da internet, como enviar *e-mail*, anexar arquivos, fazer inscrições e consultas *online* e fazer pesquisas.

- Metodologia: Atividades práticas, no laboratório de informática e em sala de aula, em grupos e em duplas.

- Atividades:

- Atividade 1: Análise comparativa entre os suportes e gêneros textuais impressos e virtuais abaixo, a fim de refletir sobre as características do suporte, os recursos utilizados, bem como sobre as características da linguagem empregada em cada mídia, além de avaliar criticamente as informações dos textos e, ao mesmo tempo, desenvolver habilidades de letramento de uso dos recursos e ferramentas digitais (acessar, localizar, selecionar, avaliar a informação e navegar em *sites*).

- 1.1: Carta pessoal/bilhete impresso e *e-mail*.

- 1.2: Notícia em jornal impresso e em contexto digital.

- 1.3: Narrativa impressa e virtual: Romance autobiográfico e narrativa em vídeo (*draw my life*).

- Atividade 2: Realização de uma pesquisa na internet sobre o texto de divulgação científica, orientando sobre o uso da ferramenta de busca, sobre técnicas de realização de busca e pesquisa na internet e discutindo sobre a seleção da informação na *web*, tendo em vista as formas de tratamento da informação.

- Recursos didáticos:

- Computador.

- Internet.

- Atividades impressas.

- Data show.

- Caixas de som.

- Número de aulas: 21 aulas.

- Avaliação:

- Participação nas atividades.

- Realização das atividades propostas.

### **2.3 Módulo III- Refletindo: estabelecendo conexões com a construção do conhecimento**

Atividades individuais, em sala de aula, no laboratório de informática e em casa, para o aprofundamento dos conhecimentos acerca do que foi discutido.

- Ação: Reflexão sobre as características da escrita em contexto digital e da necessidade de desenvolver habilidades de letramento neste contexto.

- Objetivos:

- Refletir sobre a multimodalidade dos textos em ambiente digital.

- Identificar e reconhecer as funções do hipertexto na comunicação virtual.

- Refletir sobre as habilidades de letramento em contexto digital.

- Metodologia: Estudo de textos.



- Atividades:
- Atividade 1: Realização de uma atividade individual, a partir de um vídeo e outros gêneros textuais multimodais, sobre as mudanças na comunicação proporcionada pela internet, utilizando o programa *Exelearning*.
- Atividade 2: Reflexão sobre textos multimodais da internet: as características e funções do hipertexto e a linguagem da internet, utilizando o programa *Exelearning*.
  
- Recursos didáticos:
- Computador.
- Caixas de som.
- Internet.
  
- Número de aulas: 04 aulas.
  
- Avaliação:
- Participação nas atividades.
- Realização das atividades propostas.

#### **2.4 Módulo IV- Praticando: Estabelecendo conexões com a prática de produção em contexto digital**

Atividades no laboratório de informática, buscando colocar em prática os conhecimentos adquiridos, através da produção de textos utilizando recursos e ferramentas digitais, evidenciando o desenvolvimento de habilidades relativas ao letramento digital.

- Ação: Produção de textos utilizando recursos e ferramentas digitais e divulgação da produção dos alunos.
  
- Objetivos:
- Produzir textos utilizando recursos e ferramentas digitais.
- Produzir textos adequados à situação comunicativa, ao interlocutor e ao suporte de circulação.

- Desenvolver habilidades de escrita de textos em contexto digital.
- Divulgar a produção dos alunos em apresentações na escola.
  
- Metodologia: Produção de textos.
  
- Atividades:
  - Atividade 1: Produção de textos multimodais para montar uma apresentação, utilizando ferramentas de edição de texto e imagens.
  - Atividade 2: Produção de uma narrativa audiovisual: *vilos (vídeo interactive learning objects)* – objetos de aprendizagem vídeo interativos, por meio da técnica “*draw my life*” (Desenhe minha vida), uma história desenhada.
  
- Recursos didáticos:
  - Computador.
  - Internet.
  - Câmera digital ou celular.
  - Papel branco ou colorido.
  - Canetas coloridas.
  - Lápis de cor.
  
- Número de aulas: 15 aulas.
  
- Avaliação:
  - Participação nas atividades.
  - Adequação dos textos produzidos ao gênero, ao suporte e ao destinatário da interlocução.

**3 CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO**

	Março	Abril	Maio
Módulo I	X		
Módulo II	X	x	X
Módulo III			X
Módulo IV			X

## REFERÊNCIAS

- CANAL Futura - Campanha Publicitária: Perguntas (versão 1). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2COGP6PbNfc>>. Acesso em: 23 nov. 2014.
- CENTRAL do Brasil. As cartas da Dora. Direção de Walter Sales. Roteiro de João Emanuel Carneiro e Marcos Bernstein. 1998. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZQryoP4pNXg>>. Acesso em: 21 jul. 2014.
- CIÊNCIA Hoje das Crianças. Disponível em: <[chc.cienciahoje.uol.com.br](http://chc.cienciahoje.uol.com.br)>. Acesso em: 20 nov. 2014.
- Conta de Luz dos mineiros fica 5,93% mais cara a partir de quarta-feira. Hoje em dia, Belo Horizonte, 08 abr. 2015. Caderno de Economia. Disponível em: <<http://www. hojeemdia.com.br/noticias/economia-e-negocios/conta-de-luz-dos-mineiros-fica-5-93-mais-cara-a-partir-de-quarta-feira-1.309929>>. Acesso em: 08 abr. 2015.
- COSCARELLI, Carla Viana; TEXEIRA, Sandra Alves. *Hipertexto e pesquisa escolar: possibilidades de desenvolvimento do conhecimento científico nos alunos*. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/nehete/hipertexto2009/anais/g-l/hipertexto-e-pesquisa-%20escolar.pdf>>. Acesso em 06 jan. 2015.
- DUARTE, Vânia Maria do Nascimento. *O e-mail: um gênero textual dinâmico*. Disponível em: <<http://www.mundoeducacao.com/redacao/o-emailum-genero-textual-dinamico.htm>>. Acesso em: 05 jun. 2014.
- ELLWEIN, Selma Alice Ferreira. Pesquisa escolar e o enfadonho exercício de cópia: como separar o trigo do joio. In: SILVA, Rovilson José da; BORTOLI, Sueli (Org.). *Fazeres cotidianos na biblioteca escolar*. São Paulo: Polis, 2006, p. 79-96.
- FRANÇA, Douglas de. As células em “Neurônio e Cérebro”. Disponível em: <<http://estudiosebastiao.blogspot.com.br/2013/12/as-celulas-em-neuronio-e-o-cerebro.html>>. Acesso em: 24 nov. 2014.
- FERNANDES, Paula. Seio de Minas. Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/paula-fernandes/seio-de-minas.htm>>. Acesso em: 29 nov. 2014.
- GIL, Gilberto. Pela internet. Disponível em: <[www.vagalume.com.br/gilberto-gil/pela-internet.html](http://www.vagalume.com.br/gilberto-gil/pela-internet.html)>. Acesso em: 04 jul. 2014.

EMAIL. Disponível em: <https://www.gmail.com/intl/pt-BR/mail/help/about.html>. Acesso em: 21 jul. 2014.

GOOGLE Brasil. <Disponível em: <https://www.google.com.br>>. Acesso em: 21 jul. 2014.

GOOGLE imagens. Disponível em <<https://goo.gl/Khw4A7>>. Acesso em: 05 jul. 2014.

GOOGLE imagens. Disponível em: <<https://goo.gl/puCPKO>>. Acesso em 20 out. 2014.

GOOGLE imagens. Disponível em: <<https://goo.gl/v28sg9>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

GOOGLE Maps. Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps?hl=pt-BR&tab=wl>>. Acesso em: 29 nov. 2014.

INTERNET Responsável. Guia para uso responsável da internet. Disponível em: <<http://internetresponsavel.com.br/criancas/guia/>>. Acesso em 29 nov. 2014.

JORNAL da Band (2007): internet português. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6XqY-LsPb6Y>>. Acesso em: 28 nov. 2014.

JUNIOR, Ronaldo. O que é *Draw my life*? Como fazer *Draw my life*? Disponível em: <<http://surtocriativo.com.br/o-que-e-draw-my-life-como-fazer-draw-my-life/>>. Acesso em: 14 nov. 2014.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Organização textual do discurso expositivo. Centro de referência virtual do professor. Disponível em: <<http://goo.gl/hKWkaO>>. Acesso em: 24 nov. 2014.

LITTO, Frederic Michael. Um modelo para prioridades educacionais numa sociedade de informação. Disponível em: <[http://www.miniweb.com.br/atualidade/entrevistas/Prof\\_Litto/artigo\\_modelo\\_prioridades1.html](http://www.miniweb.com.br/atualidade/entrevistas/Prof_Litto/artigo_modelo_prioridades1.html)>. Acesso em 29 jun. 2014.

MACEDO, Lino de. Desafios à prática reflexiva na escola. Pátio. Ano VI, n. 23. Set/Out 2002, p. 12-15.

MUNDO EDUCAÇÃO. O e-mail – um gênero textual dinâmico. Disponível em: <<http://www.mundoeducacao.com/redacao/o-emailum-genero-textual-dinamico.htm>>. Acesso em 05 Jul. 2014.

NUNOMURA, E. O sucesso meteórico da internet. Veja, Abril, São Paulo, p. 36, 29 jul. 1998. Hipertexto.

PACC/ UAB/ UFABC. Introdução ao vídeo e as possibilidades do seu uso no ensino. *A linguagem audiovisual: o pensar por imagens*. Módulo I. Disponível em: <<http://proex.ufabc.edu.br/uab/index.php/modulo-1-producao-video/aula-3/47-rpv/aulas-producao-de-video/modulo-1/362-texto-3>>. Acesso em: 14 nov 2014.

PAES, José Paulo. *Quem, eu?: um poeta como outro qualquer*. São Paulo: Atual, 1996.

PEREIRA, Manoela. A linguagem de internet. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pt-pLjKnQBY>>. Acesso em: 29 nov. 2014.

PORTAL Aprende Brasil. Pesquisas na internet. Disponível em: <[http://www.aprendebrasil.com.br/estudar\\_pesquisar/pesquisas.asp](http://www.aprendebrasil.com.br/estudar_pesquisar/pesquisas.asp)>. Acesso em: 05 jan. 2015.

PREZI. Disponível em: <[prezi.com](http://prezi.com)>. Acesso em: 20 out. 2014.

PROJETO Araribá: português / obra coletiva, concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editora responsável Áurea Regina Kanashiro. – 1. ed. – São Paulo: Moderna, 2006.

Reajuste da conta de luz em minas vale a partir de hoje: no quarto reajuste só este ano, tarifa residencial da Cemig sobe mais 5,93%. Estado de Minas, Belo Horizonte, 08 abr. 2015. Caderno de Esporte. Disponível em: <[http://www.em.com.br/app/noticia/economia/2015/04/08/internas\\_economia,635373/reajuste-da-conta-de-luz-em-minas-vale-a-partir-de-hoje.shtml](http://www.em.com.br/app/noticia/economia/2015/04/08/internas_economia,635373/reajuste-da-conta-de-luz-em-minas-vale-a-partir-de-hoje.shtml)>. Acesso em: 08 abr. 2015.

REVISTA Nova Escola. Como fazer uma boa busca na internet. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/como-fazer-boa-busca-internet-423567.shtml>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

SANTOS, Vanessa Costa. Linguagem de jovens na web traz novos desafios a professores. Disponível em: <<https://www.institutoclaro.org.br/em-pauta/linguagem-de-jovens-na-web-traz-novos-desafios-a-professores/>>. Data de acesso: 28 nov. 2014.

TAKAZAKI, Heloisa Harue. *Linguagens no Século XXI: Língua Portuguesa, 5ª série.*-- 1. ed.-- São Paulo: IBEP, 2002. – (Coleção Vitória Régia).

TAKAZAKI, Heloisa Harue. *Linguagens no Século XXI: Língua Portuguesa, 8ª série.*-- 1. ed.-- São Paulo: IBEP, 2002. – (Coleção Vitória Régia).

THORNBURG, D. *Campfires in Cyberspace: Primordial Metaphors for Learning in the 21st Century*, 1996. Disponível em: <<http://www.tcpd.org/Thornburg/Handouts/Campfires.pdf>> Acesso em: 30 Jun. 2014.

THORNBURG, David D. *Metáforas Ambientes Interativos de Aprendizado*. Disponível em: <<http://www.authorstream.com/Presentation/amenrib-1395770-met-foras-ambientes-interativos-de-aprendizado/>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

TOSCANO, Gabriel. *Cérebro de elefante: Será que ter um cérebro enorme faz do elefante um animal mais inteligente do que o ser humano?* Disponível em: <<http://chc.cienciahoje.uol.com.br/cerebro-de-elefante/>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tutorial eXelearning. Disponível em: <<http://penta2.ufrgs.br/exelearning/>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. *Vida em manchetes*. In: *O nariz e outras crônicas*. São Paulo: Ática, 1994. p. 65 - 6.

VÍDEO Ajuda de Escritório. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GtsBDQbOw0M>>. Acesso em: 20 out. 2014.

VIEIRA, Bruna. Draw my life Bruna Vieira. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=C3W6ZFnepgI>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

## APÊNDICE A

### Atividades por ordem de realização na proposta educacional de intervenção

#### Módulo I- Conhecendo: Estabelecendo conexões com o objeto de estudo

- *Atividade 1: Exposição dialogada, utilizando o Prezi (ferramenta digital para produção de apresentações), sobre algumas invenções tecnológicas que foram importantes para a humanidade, enfatizando os avanços proporcionados pela internet em relação à comunicação.*

- Objetivo: Refletir a respeito dos avanços proporcionados pela internet em relação à comunicação.

- Número de aulas: 02 aulas.

- Descrição da atividade: Produção de uma apresentação, utilizando a ferramenta digital Prezi, mostrando algumas invenções tecnológicas que foram importantes para a humanidade, a fim de discutir com os alunos sobre os benefícios proporcionados por tais invenções e quanto tempo elas levaram para se popularizarem em comparação com a internet e os benefícios desta para a comunicação, bem como para a produção e a difusão do conhecimento.



Figura 01: Layout da apresentação sobre as contribuições da internet para a comunicação.

Fonte: Pesquisa empírica (2015). Disponível em: <https://prezi.com/onjoiyxzvykb/o-sucesso-da-internet/>.



## **Módulo II- Dialogando: Estabelecendo conexões com a linguagem na internet**

- *Atividade 1: Análise comparativa entre suportes e gêneros textuais impressos e virtuais, a fim de refletir sobre as características do suporte, os recursos utilizados, bem como sobre as características da linguagem empregada em cada mídia, além de avaliar criticamente as informações dos textos e, ao mesmo tempo, desenvolver habilidades de uso dos recursos e ferramentas digitais (acessar, localizar, selecionar, avaliar a informação e navegar em sites).*

### *1.1: Carta pessoal/bilhete impresso e e-mail*

- Objetivos relacionados à análise comparativa:

- Estabelecer relações entre a escrita da carta pessoal/bilhete impresso e o *e-mail*.
- Identificar características da estrutura do suporte correio eletrônico.
- Identificar características do correio eletrônico: forma de acesso e de criação de conta de *e-mail*, de envio e recebimento de mensagens, em comparação ao gênero carta pessoal.
- Refletir sobre as características da linguagem empregada na comunicação por meio de bate-papo virtual.
- Refletir sobre as características da linguagem utilizada no gênero bate-papo virtual.

- Objetivos relacionados ao desenvolvimento de habilidades de produção/recepção textual:

- Reconhecer o gênero de um texto a partir de seu contexto de produção, circulação e recepção.
- Reconhecer o objetivo comunicativo (finalidade ou função sociocomunicativa) do gênero.
- Identificar o destinatário previsto para um texto a partir do suporte e da variedade linguística (+ culta/- culta) ou estilística (+ formal/-formal).
- Relacionar gênero textual, suporte, variedade linguística e estilística e objetivo comunicativo da interação.
- Relacionar o gênero do texto às práticas sociais que os requerem.
- Participar de situações comunicativas, empregando a variedade e o estilo de linguagem adequada à situação comunicativa, ao interlocutor e ao gênero.

- Reconhecer a organização temática de um texto, identificando a ordem de apresentação das informações.
- Inferir o significado de palavras, expressões, ícones e variações na escrita em um texto.
- Reconhecer programas básicos da internet, como o cliente de *e-mail*, como programa de edição de textos.
- Reconhecer a barra de status dos diferentes programas.
- Reconhecer elementos que compõem a barra de status nos diferentes programas, a fim de realizar tarefas, como editar textos, anexar arquivos, criar *links*.

- Nº de aulas: 04 aulas.

- Descrição das atividades:

1- Discussão a respeito de como as pessoas se comunicavam quando não existia telefone ou internet.

- Quando não existia telefone, as pessoas, além de fazer visitas, quando precisavam se comunicar com alguém distante, enviavam cartas. As cartas, antigamente, eram levadas por mensageiros a cavalo. Eles percorriam longas distâncias. Hoje, se quisermos enviar uma carta para alguém, basta ir até o correio. Receber cartas é bem agradável!

- Questões para discussão:

1.1: Vocês se lembram de alguma carta que tenham recebido?

1.2: Que tipo de carta era?

1.3: Vocês costumam escrever e enviar cartas pelo correio?

1.4: Em que situações você prefere mandar mensagens por escrito?

1.5: Que tipo de correspondência a sua família mais recebe?

2- A partir dessa discussão, que provavelmente vai despertar a atenção de algum aluno para o envio de mensagens pelo celular ou pela internet, discutir também sobre a evolução dos meios de comunicação, que, hoje, favorecem o envio de mensagens e até mesmo cartas por meio eletrônico, através do *e-mail* e de outros recursos digitais, como o celular.

- Questões para discussão:

2.1: Vocês costumam enviar e receber correspondência (cartas, recados, mensagens) por *e-mail* ou outro recurso digital?

2.2: Que tipo de *e-mail* ou mensagem eletrônica vocês mais enviam e recebem?

2.3: Qual recurso digital vocês mais utilizam para se comunicar com outras pessoas?

2.4: Em que situações vocês acreditam que o envio de uma correspondência por *e-mail* seria mais adequada?

2.5: Quem não costuma utilizar *e-mail* ou não possui uma conta de correio eletrônico, gostaria de utilizar esse recurso para a comunicação? Com qual objetivo? Como esse recurso poderia ser útil para você?

3- Divisão da turma em grupos para análise de alguns gêneros textuais relacionados à comunicação escrita pelas pessoas, buscando estabelecer uma comparação entre as características dos mesmos.

- Apresentação do vídeo “As cartas da Dora”, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ZQryoP4pNXg>, explicando que se trata de um trecho do filme Central do Brasil, que conta uma história vivida pela personagem Dora, interpretada por Fernanda Montenegro, uma mulher que trabalha na estação Central do Brasil escrevendo cartas para pessoas analfabetas. Uma de suas clientes, Ana (Sônia Lira), morre atropelada, deixando sozinho seu filho Josué (Vinícius de Oliveira), que se vê forçado a morar na estação por não ter para onde ir. Dora fica com pena do menino e decide ajudá-lo a encontrar seu pai, que mora no sertão nordestino. Destacar, também, que o filme retrata a questão das pessoas que migram de uma região para outra do país em busca de melhor qualidade de vida.



Figura 02: Tela do vídeo “As cartas da Dora”- trecho do filme Central do Brasil.  
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=ZQryoP4pNXg>. Acesso em: 21 jul. 2014.

- Questões sobre o vídeo:

3.1: De acordo com o vídeo, a personagem Dora ganha a vida escrevendo e enviando cartas para parentes ou amigos distantes de pessoas que são analfabetas. Em sua opinião, qual a importância desse gênero, usado como único meio de comunicação pelos personagens retratados no vídeo?

3.2: As situações descritas pelos personagens, para serem escritas nas cartas por Dora, permitem que possamos definir um perfil desses personagens. Escolham dois personagens retratados no vídeo e, analisando o seus relatos, apontem algumas de suas características.

3.3: No filme, a personagem Dora ouvia o relato de seus “clientes” e os transcrevia por meio das cartas. Sabemos que, em muitas situações, a escrita não corresponde literalmente à fala. Vocês acreditam que Dora escrevia as palavras e o texto exatamente como os personagens ditavam?

3.4: Os textos ditados pelos personagens do filme, para serem escritos por Dora nas cartas, caracterizam uma linguagem informal ou formal?

3.5: Na escrita de cartas ou bilhetes, o que define o grau de formalidade ou informalidade da linguagem é o nosso destinatário e o objetivo da nossa escrita. Elaborem uma carta-convite para a direção da escola, convidando para assistirem à apresentação de um trabalho pela turma.

3.6: Escreva uma carta ou um bilhete para um(a) colega, contando para ele(ela) o motivo de eventuais faltas à escola e pedindo um caderno emprestado para anotar as matérias e as atividades perdidas.

- A partir da produção dos alunos, discussoão a respeito do uso da linguagem formal/informal e se houve alguma ocorrência de uso de ícones ou do “internetês” na escrita dos textos. Comentar, também, sobre os itens que compõem a estrutura do gênero carta: destinatário, mensagem, emissor.

4- Discussão sobre o uso do correio eletrônico nos tempos atuais.

- O trecho do filme mostrado pelo vídeo retrata histórias de pessoas que só tinham condições de se comunicar com seus parentes ou conhecidos por meio das cartas que a personagem Dora se disponibilizava a escrever e enviar pelos correios. Hoje em dia, com a internet, uma das formas mais rápidas de se comunicar com qualquer pessoa em qualquer lugar do mundo é o correio eletrônico. De modo geral, a correspondência eletrônica, que pode ser feita por meio

de programas específicos, possui campos semelhantes entre si, não descartando, em sua estrutura, alguns itens descritos na carta ou no bilhete escrito à mão ou impresso. Vejam:

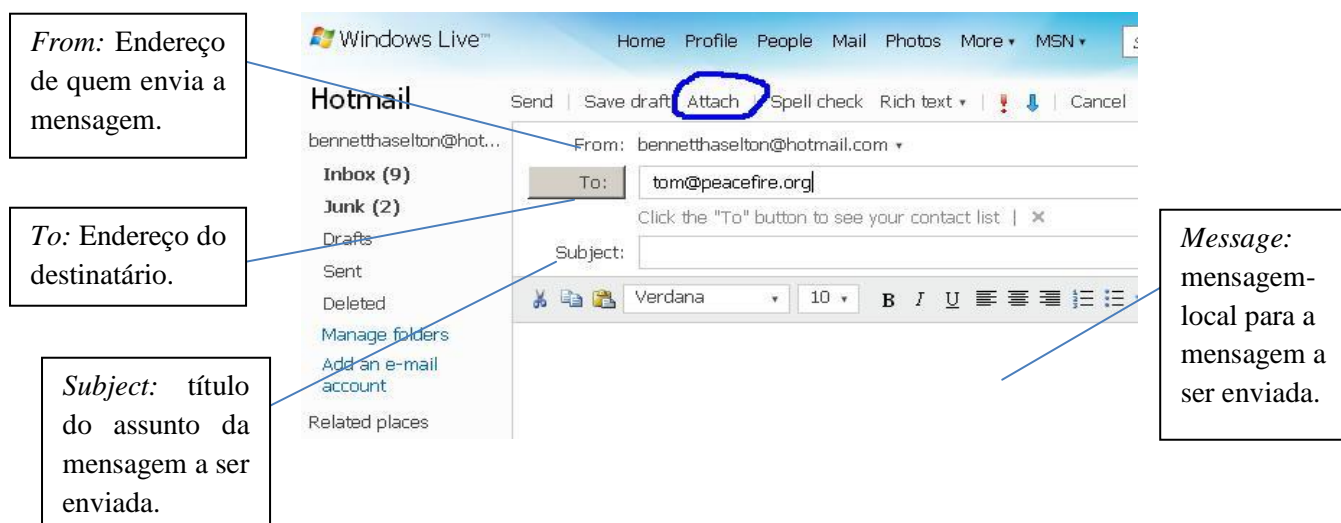


Figura 03: Modelo de caixa de envio de mensagem de correio eletrônico.

Fonte: Google imagens. Disponível em: <https://goo.gl/Khw4A7>. Acesso em: 05 jul. 2014.

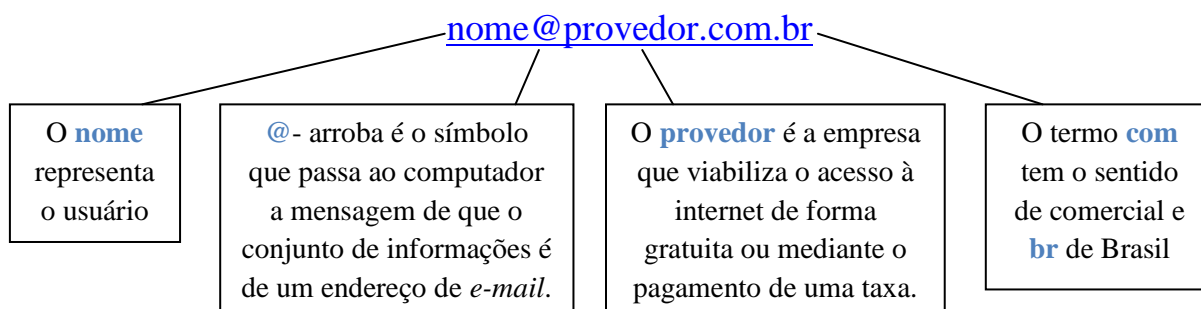


Figura 04: Estrutura de um endereço eletrônico.

Fonte: Mundo Educação. Disponível em: <http://www.mundoeducacao.com/redacao/o-emailum-genero-textual-dinamico.htm>. Acesso em: 05 jul. 2014.

- Sabemos, entretanto, que nos tempos atuais, além do *e-mail*, outras formas de comunicação digital são amplamente utilizadas, e de forma bastante significativa pelos jovens. Estamos falando da comunicação por meio de bate-papos virtuais, através da internet, nas redes sociais e através dos aplicativos de celular. É sobre essas formas de comunicação que discutiremos agora.

- Questões para discussão:

- 4.1: Com que frequência vocês costumam se comunicar com familiares, conhecidos ou amigos por meio dos recursos digitais?
- 4.2: No celular, qual aplicativo vocês mais utilizam para se comunicar com outras pessoas?
- 4.3: E na internet, através de qual recurso vocês mais enviam ou recebem mensagens?
- 4.4: Qual a linguagem mais utilizada por vocês na comunicação virtual? Mais formal ou mais informal?
- 4.5: Vocês já pararam para observar as características da escrita das pessoas nessas mensagens enviadas pelo bate-papo virtual e pelo celular?
- 4.6: Além das palavras, que outras formas de linguagem são utilizadas na comunicação através dos meios eletrônicos, nos bate-papos virtuais?
- 4.7: Vocês se preocupam com a correção das palavras nas mensagens que enviam pelos bate-papos virtuais ou pelo celular?
- 4.8: Que recursos vocês utilizam, além da linguagem verbal, nas mensagens que enviam nos bate-papos virtuais ou nas mensagens que postam nas redes sociais?

5- Atividade prática, no laboratório de informática, de criação de *e-mail* para os alunos, utilizando o *gmail*, disponível em <https://www.google.com.br>, para que eles possam enviar mensagens espontâneas entre si, observando as características, a funcionalidade e os recursos dessa ferramenta e buscando desenvolver habilidades de uso da mesma, como formatar o texto, enviar mensagem para mais de um destinatário, inserir figura, anexar arquivo.

### 1.2: Notícia em jornal impresso e em contexto digital.

#### - Objetivos relacionados à análise comparativa:

- Refletir sobre as especificidades da linguagem empregada na notícia impressa e em contexto digital.
- Comparar os recursos e as características da linguagem utilizada na notícia veiculada por meio de mídia impressa e em contexto digital e os recursos utilizados por cada mídia.
- Estabelecer relações entre a escrita da notícia em mídia impressa e em contexto digital.
- Identificar características do dispositivo (suporte) impresso e virtual, do texto informativo.
- Avaliar criticamente a informação veiculada na mídia impressa e digital.
- Reconhecer o hipertexto (*links*) como característica marcante do texto em contexto digital.

#### - Objetivos relacionados ao desenvolvimento de habilidades de produção/recepção textual:

- Reconhecer o gênero de um texto a partir de seu contexto de produção, circulação e recepção.
- Reconhecer semelhanças e diferenças de tratamento dado a um mesmo tópico discursivo em textos de um mesmo gênero, veiculado por suportes diferentes.
- Reconhecer o objetivo comunicativo (finalidade ou função sociocomunicativa) do gênero.
- Relacionar gênero textual, suporte, variedade linguística e estilística e objetivo comunicativo da interação.
- Relacionar o gênero do texto às práticas sociais que os requerem.
- Avaliar a consistência de informações de um texto.
- Comparar textos que falem de um mesmo tema quanto ao tratamento desse tema.
- Reconhecer a superestrutura de notícia (título, subtítulo, lide, destaques, foto, legenda).
- Relacionar sons, imagens, gráficos, tabelas e *links* a informações explícitas ou implícitas em um texto.
- Reconhecer como o gênero notícia se realiza nos suportes jornal (impresso e *online*).
- Identificar as várias camadas que compõem a malha hipertextual.
- Localizar-se nas várias camadas que compõem um hipertexto.

- Número de aulas: 05

- Descrição da atividade: Explorar com os alunos, através de textos impressos e do acesso a páginas de noticiário *online*, as características dos suportes e da linguagem desse gênero textual, bem como as características da veiculação da notícia por meio dessas mídias.

1- Leitura do texto *Vida em manchetes*, crônica de Luís Fernando Veríssimo (1994) e reflexão a respeito da possível influência exagerada e negativa que as informações veiculadas nas várias mídias (jornais, revistas, TV) podem exercer sobre os leitores, em função da manipulação da informação, que é oferecida em grande quantidade e de forma acelerada por essas mídias.

#### *Vida em manchetes*

- Viu só? Caiu outro avião.

- É. Desta vez foram 85 mortos.

- Já tomei uma decisão. Nunca mais entro em avião.

- Bobagem.

- Bobagem é morrer.

- Então não entra mais em carro, também. Proporcionalmente, morrem mais pessoas em acidentes de...

- Mas não entrar em automóvel eu já tinha decidido há muito tempo! Você não notou que eu ando mais magro? É de tanto caminhar.

- Você caminha por onde?

- Como, por onde? Pela calçada, ué.

- Dá todo dia no jornal: “Ônibus desgovernado sobe na calçada e colhe pedestre. Vítima tinha jurado nunca mais entrar em qualquer veículo.”

- A chamada ironia do destino.

- Quer dizer que calçada...

- É perigosíssimo...

- O negócio é não sair de casa.

- E, é claro, mandar cortar a luz.

- Por que cortar a luz?

- Pensa num dedo molhado e distraído na tomada do banheiro.



- “Caiu da escada quando trocava lâmpada. Fratura na base do crânio.”
- Está certo. Corto a luz.
- “Tropeça no escuro e bate com a têmpora na quina da mesa. Morte instantânea.”
- E você vai cozinhar com quê?
- Gás.
- Escapamento.
- “Vizinhos sentiram cheiro de gás e forçaram a porta: era tarde.”
- Ou: “Explosão de botijão arrasa apartamento.”
- Fogareiro e querosene.
- “Tocha humana! Morreu antes que...”
- Comida enlatada fria.
- Botulismo.
- Mando comprar comida fora.
- Espinha de peixe na garganta. Ossinho de galinha na traqueia.
- “Comida estragada, diarreia fatal!”
- Não preciso de comida. Vivo de injeções de vitamina...
- Hepatite...
- ... E oxigênio.
- Poluição.
- “Autópsia revela: pulmão tava pior que saco de café.”
- Estrôncio 90 francês.
- Vou viver no campo, longe da poluição, do trânsito...
- Picada de cobra. Coice de mula. Médico não chega a tempo.
- Não saio mais da cama!
- Está provado: 82 por cento das pessoas que morrem, morrem na cama. Não há como escapar.
- Mas eu escapo. A mim eles não pegam. Tenho um jeito infalível de escapar da morte.
- Qual é?
- Eu vou me suicidar.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. O nariz e outras crônicas. São Paulo: Ática, 1994. p. 65-66.

- As inovações tecnológicas, hoje, encurtam as distâncias. Jornais, revistas, televisão, rádio e internet difundem notícias quase em tempo real para qualquer lugar do planeta. Ao se deparar

com esse dilúvio de informações, é preciso, no entanto, avaliá-las criticamente, uma vez que elas são manipuladas em função de vários fatores relacionados com as mídias que as veiculam, ou seja, que transmitem essas informações: a linha editorial do jornal, revista ou *site*; a intenção do emissor da informação, o tratamento dado ao fato noticiado.

2- Pesquisa em diferentes jornais para relacionar as informações a respeito de um mesmo assunto, analisando a linguagem utilizada e a forma como o fato foi tratado, bem como a organização da informação nessa mídia impressa: a primeira página, as manchetes, as imagens, os cadernos do jornal, o acesso aos textos através das informações oferecidas na primeira página.

3- Análise de duas notícias a respeito de um mesmo assunto em jornais diferentes, que demonstrem duas visões a respeito de um mesmo fato que tenha ocorrido.

Texto 01:

## **Reajuste da conta de luz em Minas vale a partir de hoje**

### **No quarto reajuste só neste ano, tarifa residencial da Cemig sobe mais 5,93%**

Postado em 08/04/2015 06:00 / atualizado em 08/04/2015 07:47

Pedro Rocha Franco

A conta de luz de 8 milhões de consumidores mineiros ficará mais alta a partir de hoje. A Agência Nacional de Energia Elétrica (Aneel) aprovou ontem reajuste de 5,93% sobre a tarifa dos usuários residenciais da Companhia Energética do Estado de Minas Gerais (Cemig). É o quarto aumento aplicado pela companhia neste ano. Somados todos os reajustes, a conta de uma casa com média de consumo de 100 KW/h por mês subiu R\$ 14 desde 1º de janeiro. A alta acumulada é de 42,5%. O impacto é ainda mais forte para a indústria, com avanço médio de 8,12% no mercado de alta tensão a partir de hoje.

O cálculo do reajuste considera as variações de custo da empresa nos últimos 12 meses, diz a agência reguladora. Entre outros, são computados os custos da atividade de distribuição, com energia comprada e com encargos. Segundo a Aneel, a variação média para os consumidores de baixa tensão, que engloba as classes residencial, rural, comercial e indústrias de pequeno e médio porte e iluminação pública, será de 7,07%. A variação tarifária é reflexo da soma do aumento de custos na compra de energia (2,53%), encargos (2,77%) e transmissão (2,05%).

Os custos associados diretamente à atividade da distribuidora tiveram queda de 0,29%.

Segundo o gerente de Tarifas da Cemig, Ronalde Xavier Moreira Júnior, as condições hidrológicas dos últimos dois anos, que forçaram o uso das usinas termoeletricas, geraram a necessidade de repasse de custos para os consumidores. Ele lembra que os clientes só vão perceber o reajuste na fatura de maio. O percentual é inferior ao previsto pela maioria dos especialistas em mercado energético. A expectativa era de alta superior a dois dígitos.

Até 31 de dezembro, a tarifa cobrada pela Cemig era de R\$ 0,39 por kWh. Com a virada do ano, houve o acréscimo de R\$ 3 a cada 100 kWh consumidos devido à entrada em vigor do sistema de bandeira tarifária, adotado para o pagamento sobre o uso das usinas térmicas. Em fevereiro, a agência reguladora definiu reajuste de 21,39% para consumidores residenciais, além reajuste do valor cobrado para uso das térmicas em período de baixa dos reservatórios. O aumento de ontem foi de 5,93%. Com isso, a tarifa subiu para R\$ 0,56 por kWh.

A aposentada Sônia Maria Medeiros é exemplar quando o assunto é economia de energia. Se um aparelho não estiver em uso, certamente não estará conectado à tomada. O chuveiro fica ligado só os minutos suficientes para ensaboar e enxaguar o corpo. A máquina de lavar é usada só uma vez por semana. Todos os exemplos ela adotou depois de uma TV ter queimado durante um temporal. “Aprendi com aquilo a não deixar mais os aparelhos ligados na tomada”, lembra.

Mas, neste ano, com o aumento das tarifas, nem dona Sônia escapou. Em um mês, a conta quase dobrou de valor. De R\$ 40 subiu para quase R\$ 80, consequência de um descuido no consumo e da alta das tarifas. Mas ela já adotou as medidas necessárias para reduzir o preço da conta. E, mesmo com o novo reajuste, espera diminuir o valor.

**Aprendizado** A metodologia de economia da aposentada, no entanto, não se repete em todas as residências, o que, segundo o sócio-diretor da Enecel Energia, Raimundo Batista, dá brecha para uma política de redução de consumo. Crítico da política energética do governo federal, ele defende o racionamento para aliviar o consumo, permitindo assim o menor uso das usinas térmicas para complementar a geração. Mas diz ser improvável o Palácio do Planalto adotar a medida. “Não vai haver racionamento, mas vai haver alta na sua tarifa. O aumento de custo vai ser jogado na tarifa”, afirma. O especialista é favorável ao racionamento mais agudo nas classes residencial e comercial, com redução de até 25%. “O racionamento é salutar para se dar valor à energia”, diz.

A alta dos reservatórios da Região Centro-Oeste/Sudeste, responsável por 70% da geração energética do país, nos últimos dois meses garantiu certo alívio, apesar de estar longe do patamar ideal. O volume médio superou a marca de 30%, indicada pelo Operador Nacional do Sistema Elétrico (ONS) como suficiente para evitar o racionamento.

O diretor-presidente da Associação Nacional dos Consumidores de Energia (Anace), Carlos Faria, considera insuficiente o patamar atual e corrobora a necessidade de adotar a racionalização do consumo. “Temos uma sinalização de preço equivocada. Parece que se pode consumir à vontade”, diz sobre o consumo residencial. Segundo ele, ao longo do período de seca, que se estende até dezembro, o nível dos reservatórios da região deve reduzir para aproximadamente 15%, contribuindo para elevação do preço da energia no mercado livre. “Está inviabilizando a indústria. As empresas estão preocupadas com o custo de produção”, afirma.

**Outro custo** Em comum, ambos especialistas criticam a proposta da Aneel de contratação de energia de unidades com geração própria excedente, que, se aprovada, pode ser mais um custo a ser pago pelos consumidores. A medida está em análise no Ministério de Minas e Energia. O texto prevê o pagamento de até R\$ 1.420 por MWh gerado para essas fontes. “A questão é o custo que isso representa para os anos seguintes”, afirma Batista. Soma-se a isso o valor a ser pago pelos empréstimos das distribuidoras para compra de energia feitos no ano passado. São R\$ 37 bilhões a serem distribuídos nos reajustes até 2020.

Fonte: Jornal Estado de Minas. Disponível em:

[http://www.em.com.br/app/noticia/economia/2015/04/08/internas\\_economia.635373/reajuste-da-conta-de-luz-em-minas-vale-a-partir-de-hoje.shtml](http://www.em.com.br/app/noticia/economia/2015/04/08/internas_economia.635373/reajuste-da-conta-de-luz-em-minas-vale-a-partir-de-hoje.shtml). Data de acesso: 08 abr 2015.

Texto 02

### **Conta de luz dos mineiros fica 5,93% mais cara a partir de quarta-feira**

A partir desta quarta-feira (8), a conta de luz dos mineiros ficará 5,93% mais cara. O reajuste foi autorizado pela Agência Nacional de Energia Elétrica (Aneel), durante Reunião Pública realizada na manhã desta terça-feira (7).

Conforme a agência regulamentadora, o aumento irá atingir 8 milhões de consumidores residenciais (Classe B1) de 805 municípios do Estado atendidos pela Companhia Energética de Minas Gerais (Cemig).

Este foi o quarto reajuste aplicado no ano. No início de março, a conta de luz dos clientes da Cemig tiveram aumento de 28,8%, em média. Para as residências, o reajuste foi de 21,39%. A elevação fez parte da Revisão Tarifária Extraordinária (RTE), que abrangeu 58 distribuidoras no país (média de 23,3%).



Os demais foram aplicados de forma extraordinária, para cobrir rombos no caixa das distribuidoras provocados pela seca, que elevou o custo da eletricidade. Com os reservatórios baixos, foi preciso acionar usinas térmicas, que têm custo de geração maior.

A elevação fez parte da Revisão Tarifária Extraordinária (RTE), que abrangeu 58 distribuidoras no país (média de 23,3%).

#### **Confira abaixo os percentuais por classe de tensão:**

<b>Efeito médio por classes de tensão</b>	<b>Variação (%)</b>
<b>Alta Tensão (&gt; 2,3 kV)</b>	<b>8,12%</b>
<b>Baixa Tensão (&lt; 2,3 kV)</b>	<b>6,56%</b>
<b>Média (Baixa Tensão e Alta Tensão)</b>	<b>7,07%</b>

#### **Cálculo**

Segundo a Aneel, o efeito médio da alta tensão refere-se às classes A1 ( $\geq 230$  kV), A2 (de 69 a 230 kV), A3 (69 kV) e A4 (de 2,3 a 25 kV). Para a baixa tensão, a média engloba as classes B1 (residencial e subclasse residencial baixa renda); B2 (rural (subclasses, como agropecuária, cooperativa de eletrificação rural, indústria rural, serviço público de irrigação rural); B3 (Industrial, comercial, serviços e outras atividades, poder público, serviço público e consumo próprio); e B4 (Iluminação pública).

Ao calcular o reajuste, a agência considera a variação de custos que a empresa teve no ano. O cálculo inclui custos típicos da atividade de distribuição, sobre os quais incide o IGP-M, e outros custos que não acompanham necessariamente o índice inflacionário, como energia comprada, encargos de transmissão e encargos setoriais.

Fonte: Jornal Hoje em Dia. Disponível em: <http://www. hojeemdia.com.br/noticias/economia-e-negocios/conta-de-luz-dos-mineiros-fica-5-93-mais-cara-a-partir-de-quarta-feira-1.309929>. Data de acesso: 08 abr 2015.

- 3.1: Qual foi o assunto da notícia publicada nos dois jornais – Estado e Minas e Hoje em Dia?
- 3.2: Quais foram os títulos das notícias em cada jornal? Que diferenças podem ser apontadas entre eles?
- 3.3: Qual foi a justificativa para o aumento na conta de energia dos mineiros, de acordo com a notícia publicada nos dois jornais?
- 3.4: O que cada jornal destacou nas imagens relacionadas à notícia?
- 3.5: Qual dos dois jornais apresenta, na notícia publicada, exemplo de uso consciente de energia elétrica?
- 3.6: Qual dos dois jornais destacou, na notícia, a opinião de especialistas no assunto?
- 3.7: Qual dos dois jornais incentivou o uso consciente de energia elétrica? De que forma?
- 3.8: Qual dos dois jornais apresentou a notícia com explicações e exemplos, de forma mais detalhada?
- 3.9: Qual dos dois jornais apresentou a notícia de forma mais resumida, limitando-se, no geral, ao fato ocorrido?
- 3.10: Qual dos dois jornais utilizou linguagem mais informal na redação da notícia?
- 4- Reflexão a respeito do texto informativo: características, funcionalidade, suportes e tratamento pelas várias mídias.

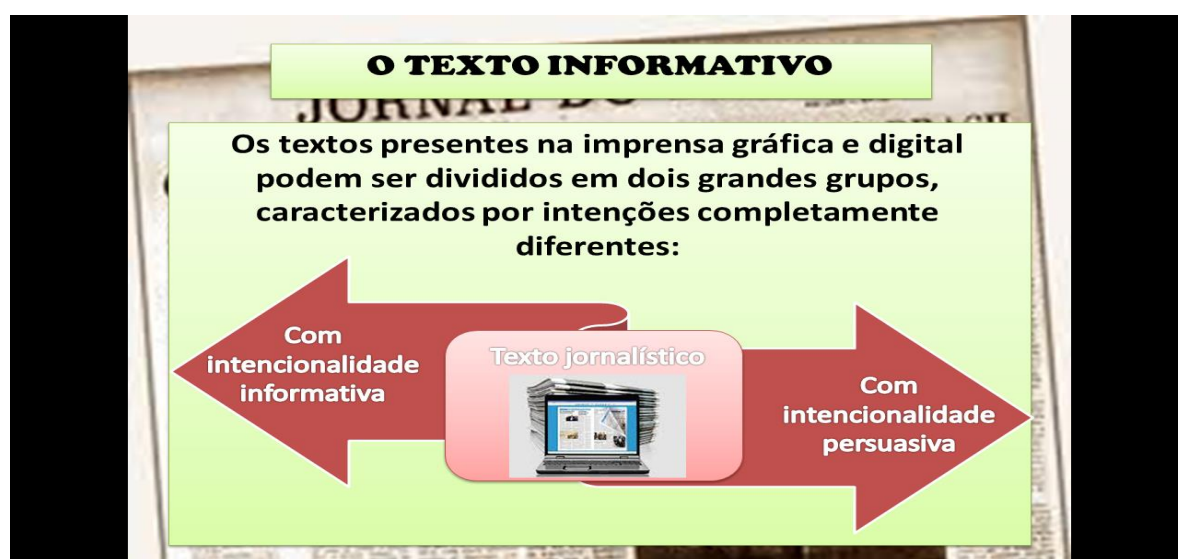


Figura 05: Layout da Apresentação multimídia sobre o texto informativo.  
Fonte: Pesquisa empírica (2015).

- 5- Discussão sobre a forma como as informações são disponibilizadas nos *sites* de jornais, pela internet, em comparação com o jornal impresso, através da atividade abaixo:

- Acessem a página do jornal “Estado de Minas”, disponível em: <http://www.em.com.br/> e respondam as seguintes questões:

5.1: Qual é a manchete do jornal? Como é possível reconhecê-la?

5.2: As notícias estão apresentadas na íntegra nessa primeira página do jornal?

5.3: Como é possível acessar as notícias a partir da primeira página do jornal *online*?

5.4: Os jornais separam a notícia por assunto, em seções e cadernos. Como ocorre essa separação na *homepage* do jornal *online*?

5.5: Qual a parte do *site* parece ser constantemente atualizada?

5.6: Ao lado de cada notícia, apresenta-se a hora exata em que a notícia foi colocada no ar. Qual seria o efeito pretendido com esse recurso?

5.7: Que opções de interatividade com o público, ou seja, de que forma este jornal *online* possibilita a interação direta do leitor, além da leitura do jornal na tela do computador?

*1.3: Narrativa impressa e virtual: Romance autobiográfico e narrativa em vídeo (Draw my life)*

- Objetivos relacionados à análise comparativa:

- Refletir sobre as especificidades da linguagem empregada no texto narrativo impresso e em contexto digital.
- Comparar os recursos e as características da linguagem utilizada no texto narrativo impresso e em contexto digital.
- Identificar características do dispositivo (suporte) impresso e virtual, do texto narrativo.

- Objetivos relacionados às habilidades de produção/recepção textual:

- Reconhecer o gênero de um texto a partir de seu contexto de produção, circulação e recepção.
- Reconhecer o objetivo comunicativo (finalidade ou função sociocomunicativa) do gênero.
- Relacionar gênero textual, suporte, variedade linguística e estilística e objetivo comunicativo da interação.
- Comparar textos que falem de um mesmo tema quanto ao tratamento desse tema.
- Reconhecer o caráter ficcional ou não ficcional da narrativa.
- Reconhecer elementos estruturais da sequência narrativa (tempo, espaço, personagem, narrador/autor) e a sequência dos fatos.
- Relacionar som, imagem, vídeo, animação e linguagem verbal e reconhecer efeitos de sentido decorrentes de textos multimodais (compreender os efeitos de sentido produzidos em um texto a partir das relações entre as diversas mídias que o compõem).

- Número de aulas: 05

- Descrição da atividade: Explorar com os alunos, através da leitura e compreensão do texto narrativo impresso e em contexto digital (vídeo), as características e os recursos de cada uma dessas mídias na produção desse gênero/modalidade textual.



1- Apresentação sobre o texto narrativo, tendo como base a compreensão a respeito do gênero romance autobiográfico para, em seguida, fazer a leitura do texto *A casa*, de José Paulo Paes, exemplo do gênero mencionado.

- Neste módulo de atividades vamos falar de histórias.

Vocês já pararam para pensar na quantidade de histórias que já ouviram, leram ou contaram? Certamente foram muitas, pois fazemos isso a todo o momento: contamos histórias verdadeiras, fantásticas; contamos e ouvimos histórias a respeito de filmes ou telenovelas, contamos e ouvimos anedotas...

Boas histórias existem aos montes e muito mais do que letras ou desenhos impressos em papel, frases pronunciadas ou imagens reproduzidas numa tela, as histórias são uma passagem para um mundo onde todos os nossos sentimentos, emoções e desejos podem ser despertados.

O trecho do texto que iremos ler, por exemplo, é um trecho de um romance autobiográfico escrito por José Paulo Paes. Romance autobiográfico é a história da vida de alguém contada pela própria pessoa.

Narrado em primeira pessoa (narrador-personagem), esse gênero apresenta um foco comprometido com a imagem que o autor tem de si mesmo, do que viveu; e com a imagem que o autor pretende passar para o leitor. A emoção que acompanha algumas experiências, os resíduos da memória, a seleção das situações narradas constrói um visão particular do que é contado.

Projeto Araribá: português / obra coletiva, 2006, p. 29.

02- Leitura do texto *A casa*, de José Paulo Paes.

### *A casa*

Não acredito que o futuro de quem quer que seja possa estar escrito com antecedência na configuração das linhas da mão ou dos astros do céu. Mas não posso deixar inteiramente de lado a ideia de o local de meu nascimento ter influenciado nos rumos de minha vida. Pois nasci numa livraria. Melhor dizendo, num quarto bem ao lado da Livraria, Papelaria e Tipografia J. V. Guimarães. É o que diz a placa da loja do meu avô materno, em cuja casa de Taquaritinga vim ao mundo no dia 22 de julho de 1926. [...]

Meu avô era português, mas viera ainda rapazola para o Brasil. Tivera uma vida meio aventureira de bombeiro e soldado nos tempos de Floriano Peixoto. Já era tipógrafo e dono de jornal em Ribeirão Bonito, São Paulo, quando se casou com minha avó, Cândida Marçal, ou Dona Zizinha, emérita contadora de histórias de sacis, bruxas e assombrações. Os filhos do casal nasceram todos em Ribeirão Bonito. A família veio completa para Taquaritinga quando meu avô resolveu para lá transferir seus negócios, menos o jornal.

Alguns anos atrás tive um sonho estranho com a casa de Taquaritinga onde vivi até os 11 anos. Sonhei que era um menino voador que fora pousar, feito passarinho, no teto da velha casa, para de lá ficar espiando o que se passava dentro dela. Escrevi então um poema a que dei o título de “A casa”. [...]

Minha mãe, que se chamava Diva Guimarães Paes, completara apenas o primário, mas redigia com correção e certo apuro literário, numa letra bonita, as cartas que me escrevia toda semana quando fui estudar fora. Era uma mulher baixinha e vivaz, sempre risonha (raríssimas vezes a vi triste), de uma bondade e de uma solicitude a toda prova.

Nos dias da minha infância interiorana, havia uma separação nítida entre o mundo dos adultos e o mundo das crianças. Ficávamos o menos possível dentro de casa, pois ali estávamos sob o olhar vigilante e autoritário dos mais velhos.

Longe dos pitos dos adultos, o quintal era a pátria da liberdade que nos pertencia por inteiro. Quase, porque, se bem pudéssemos trepar pelas árvores de fruta e nos empanturrar de mangas, laranjas, tangerinas, jabuticabas, uvaías, os canteiros de verduras plantados pelo meu avô e os canteiros de flores ciumentamente cuidados pela minha avó eram-nos zona proibida.

Quem se atrevesse a passar-lhes a fronteira estava sujeito a um puxão de orelhas. O meu companheiro de brinquedos era o primo Quinzinho, seis meses mais novo que eu e hoje um veterano endodontista em São José do Rio Preto.

Para a nossa imaginação inflamada pelas aventuras dos seriados das matinês de sábado e domingo, o quintal se transformava, com a maior facilidade do mundo, em deserto árabe, selva africana ou faroeste bravio. Tínhamos um gosto especial por inventar esconderijos e passagens secretas. Quando meu tio Arnóbio, pai de Quinzinho, construiu a casa própria e para lá se mudou, eu ia às vezes brincar no seu amplo pomar. Ali ajudei meu primo a escavar uma passagem secreta sob o muro da frente, por onde nos esgueirávamos para a rua quando nos dava na telha. O diabo foi que, com a primeira chuva, o pedaço de muro desabou sobre o buraco sorratamente escavado, para surpresa do tio Arnóbio, que nunca conseguiu descobrir a verdadeira causa do desastre. [...]

Um dia a casa foi vendida. Puseram abaixo o que restava dela e construíram no lugar um novo edifício. Que não cheguei a ver. Angustiava-me ir a Taquaritinga para assistir a enterros: avô, pai, avó, mãe, tios, tias. Com o desaparecimento deles e da casa, a cidade da minha infância também desapareceu. Por isso eu não pude mais voltar. Como voltar, se as cidades são no tempo, e não no espaço? E mesmo que eu tentasse voltar, a quem iria reconhecer, quem iria me reconhecer?

PAES, José Paulo.

*Quem, eu?:* Um poeta como outro qualquer. São Paulo: Atual, 1996.

03- Explicação sobre o texto narrativo, buscando compreender as marcas dessa modalidade textual no texto lido:

- Questões sobre o texto:

3.1: O texto narrativo pode apresentar-se através de diferentes meios (oral, escrito, visual, audiovisual) e em diferentes formatos ou gêneros (narrações orais, telenovelas, contos, histórias em quadrinhos, reportagens, filmes) para abordar diferentes temas.

- Qual foi o meio e a forma de apresentação do texto *A casa*, de Paulo Paes?

3.2: Os fatos, o tempo, o lugar e os participantes de uma narrativa podem ser reais ou imaginários. A palavra ficção (de fingir) indica que o texto é produto da invenção ou recriação de um autor. Não ficção, por outro lado, designa o texto que se refere a situações efetivamente ocorridas. O autor é a pessoa real que escreve o texto. Nas narrações ficcionais, o narrador é quem relata os fatos, é a criação de um autor, assim como as personagens. Uma diferença fundamental entre as narrações não ficcionais e as ficcionais é que nas ficcionais o narrador não se identifica como autor.

a) Releia o texto de apresentação e responda: O texto *A casa* trata-se de uma narrativa ficcional ou não ficcional? Justifique sua resposta com base nas leituras realizadas.

b) E quanto à pessoa que escreveu esse texto? Podemos chamá-lo de autor ou ele é apenas o narrador do texto?

3.3: A narrativa caracteriza-se por ser um relato de uma série de fatos relacionados entre si. Os fatos normalmente se desenvolvem de forma sucessiva (sequência cronológica e lógica). A sequência, então, apresenta-se de tal modo que cada fato é necessário para explicar o anterior e/ou seguinte.

- No texto lido, o narrador relata as memórias de sua infância, narrando fatos de forma sequenciada. Anote as informações apresentadas pelo narrador em relação aos temas abaixo:

- Nascimento:
- Os antepassados do narrador (avós, mãe):
- A casa de Taquaritinga:
- A casa hoje:

04- Apresentação de uma narrativa em meio digital: A técnica *Draw my life*, que se trata de uma forma de narrar a história da própria vida através da criação de um vídeo, em que o autor vai narrando e apresentando a sua história através de desenhos em um quadro branco ao mesmo tempo em que vai contando a história; ou por meio da apresentação de desenhos feitos previamente.

- Apresentação do vídeo *Draw my life*, disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=C3W6ZFnepgI>, em que a autora narra a história da sua vida e apresenta fatos que a tornaram uma jovem conhecida no meio digital.

- Já mencionamos aqui que o texto narrativo pode apresentar-se através de vários meios. Pois bem, nesta atividade iremos ver uma forma bem interessante de se apresentar uma narrativa, que é a audiovisual. Vocês têm alguma sugestão de como pode ser uma narrativa neste estilo? (Observar resposta dos alunos). Vamos assistir, então, ao vídeo *Draw my life*, criado por uma adolescente:

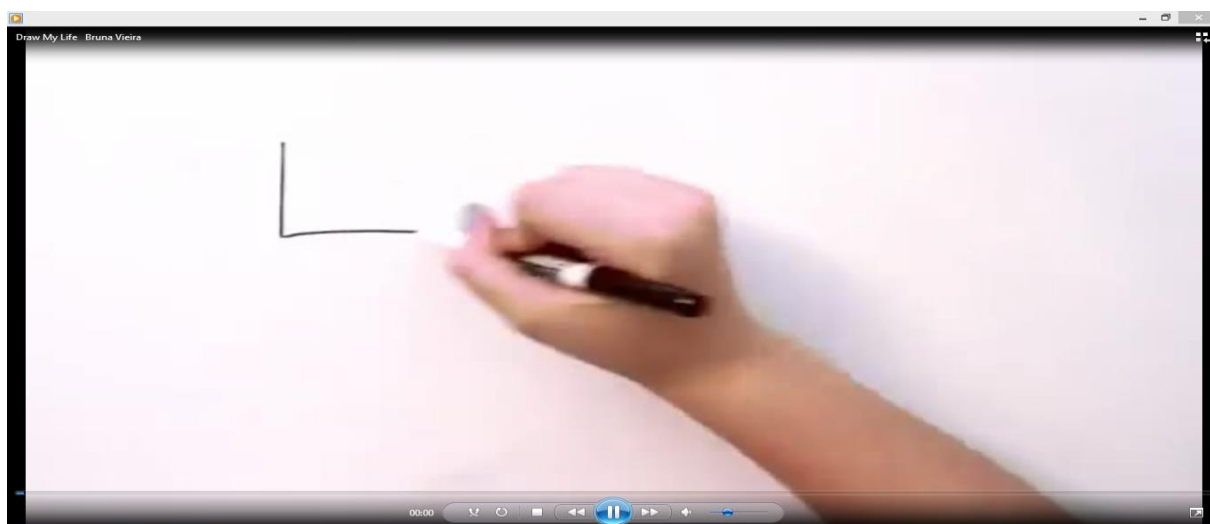


Figura 06: Tela do vídeo *Draw my life*.

Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=C3W6ZFnepgI>. Acesso em: 12 nov. 2014.

05- Compreensão do texto e do gênero através da atividade abaixo:

5.1: Como vocês puderam perceber, o vídeo apresenta um método para narrar uma história, através da combinação entre a apresentação das imagens e a narrativa oral da sequência de fatos. A este método, já bastante conhecido na internet, é que damos o nome de *Draw my life*, que significa “*Desenhando minha vida*”. Este método surgiu a partir de um vídeo publicado por um ex-*Big Brother* inglês, chamado Sam Papper, em 2013. Daí em diante, essa “brincadeira” virou moda na internet.

- Observando os dois textos: *A casa*, de José Paulo Paes; e o *Draw my life*, de Bruna Vieira, o que podemos dizer que eles possuem em comum?

5.2: Que características distinguem (diferenciam) as duas narrativas?

5.3: Com relação à pessoa que conta a história no vídeo, a adolescente Bruna Vieira, podemos dizer que ela é apenas uma narradora da história ou é a própria autora do texto? Justifique a sua resposta.

5.4: A esta forma diferente de se apresentar uma narrativa, de forma oral e através da utilização de imagens, damos o nome de narrativa audiovisual, que é basicamente uma maneira de se contar uma história, expressar-se ou transmitir uma experiência ou conhecimento por meio de imagens.

- No vídeo apresentado, as imagens foram importantes para a construção de sentidos na narrativa?

5.5: Nesse tipo de narrativa, a audiovisual, as falas, os diálogos, os conceitos e as palavras são importantes, mas normalmente as imagens constituem a essência da construção de sentido do texto. Na produção de um vídeo, como o que foi apresentado, as ideias precisam estar intimamente relacionadas com as imagens.

- No vídeo, é possível relacionar as sequências de fatos narrados às imagens apresentadas pela autora? Justifique sua resposta com um exemplo concreto retirado do vídeo.

5.6: Este tipo de narrativa, como vocês puderam perceber, poderia ser produzido apenas em meio impresso, com a utilização das imagens e do texto no papel, pare ser lido ou apresentado. No entanto, essa forma de narrar uma história, no caso específico a história da

própria vida, virou febre na internet. Sendo assim, aponte alguns elementos que podem distinguir a narrativa digital da narrativa impressa.

*Atividade 2: Pesquisa na internet sobre o texto de divulgação científica, orientando sobre o uso da ferramenta de busca, sobre técnicas de realização de busca e pesquisa na internet e discutindo sobre a seleção da informação na web, tendo em vista as formas de tratamento da informação.*

- Objetivos relacionados às habilidades do produção/recepção textual:

- Conhecer *sites* utilizados para realização de pesquisa na internet.
- Conhecer os mecanismos de refinamento de pesquisa na internet, como uso de palavras-chave e alguns sinais de pontuação.
- Utilizar ferramentas de busca na internet para realização de pesquisa.
- Identificar a presença dos *links* no hipertexto digital.
- Compreender a importância da seleção das informações na internet e alguns recursos de busca que auxiliam no refinamento dessa seleção.
- Reconhecer o gênero de um texto a partir de seu contexto de produção, circulação e recepção.
- Reconhecer o objetivo comunicativo (finalidade ou função sociocomunicativa) do gênero.
- Relacionar o gênero do texto às práticas sociais que os requerem.
- Avaliar a consistência de informações de um texto.
- Reconhecer informações explícitas em um texto.
- Inferir informações implícitas em um texto.
- Reconhecer as fases ou etapas da exposição em um artigo de divulgação científica.
- Reconhecer estratégias de organização da exposição no gênero artigo de divulgação científica.
- Selecionar palavras-chave adequadas em pesquisas.
- Avaliar se a informação é pertinente ao objetivo da pesquisa.

- Número de aulas: 07

- Descrição da atividade: Através do trabalho com o gênero textual artigo de divulgação científica, apresentar algumas ferramentas de busca na internet, utilizadas para a realização de pesquisa, explicando suas características, as formas de se realizar uma pesquisa na internet e a importância da seleção da informação encontrada, que pode ser favorecida pela escolha

adequada de palavras-chave utilizadas na busca, bem como de alguns sinais específicos de pontuação.

1- Apresentação do assunto da unidade, através do vídeo “Não são as respostas que movem o mundo, são as perguntas”, um anúncio publicitário do Canal Futura, disponível em [http://www.youtube.com/watch?v=xLH\\_kqAXQrU](http://www.youtube.com/watch?v=xLH_kqAXQrU).

- Nesta unidade, esperamos que vocês possam ficar bastante curiosos, pois as suas perguntas e a busca por respostas é que irão mover o nosso trabalho. Aliás, este é também o tema do anúncio publicitário do canal Futura que iremos assistir. Vejamos:



Figura 07: Tela do vídeo do filme publicitário “Perguntas”, veiculada pelo Canal Futura e seus parceiros em 2009. O vídeo mostra que “não são as respostas que movem o mundo, são as perguntas.”

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=2COGP6PbNfc>. Acesso em: 23 nov. 2014.

- Reprodução do texto do vídeo:

“Até hoje os cientistas discutem como a vida começou. Se a opção sexual é definida pela genética e por que você boceja quando alguém boceja. Os biólogos querem entender como os pássaros migram; e os nutricionistas, se o ovo faz mal à saúde. Como você pode ver, não são as respostas que movem o mundo, são as perguntas”. [...]

- Questões sobre o vídeo:

1.1: Você tem conhecimento a respeito de algum dos assuntos apresentados no vídeo? Conhece a resposta para algum dos questionamentos apresentados?



- 1.2: De acordo com o vídeo, o que faz com que o mundo se transforme?
- 1.3: Em sua opinião, essa constante transformação do mundo é positiva ou negativa?
- 1.4: O que leva o ser humano a querer conhecer e compreender cada vez mais sobre os fenômenos da natureza, sobre o funcionamento do corpo humano, entre outros assuntos?
- 1.5: Através de que meios o ser humano consegue compreender a respeito desses e de vários outros assuntos?
- 1.6: Vocês costumam buscar informações a respeito de algum assunto que desperta a sua curiosidade? De que forma?
- 1.7: De que maneira as pesquisas e as descobertas que são realizadas por pesquisadores costumam ser divulgadas?

## 2- Apresentação dos assuntos a serem tratados na unidade.

- Nesta unidade, ao conhecermos um pouco melhor o gênero textual artigo de divulgação científica, iremos aproveitar para aprendermos a utilizar bem um mecanismo da internet que serve, podemos dizer, entre outras coisas, para matar a curiosidade do ser humano. Vocês possuem alguma ideia de que mecanismo seria este? Pois bem, estamos falando das ferramentas utilizadas para realizar pesquisa na internet.

- Questões para discussão:

- 2.1: Vocês costumam realizar pesquisas na internet?
- 2.2: Que *sites* vocês costumam utilizar para a realização de pesquisa na internet?
- 2.3: Como é feita a busca do assunto a ser pesquisado?
- 2.4: Antes de realizar uma pesquisa, vocês costumam pensar nas palavras a serem digitadas no *site* de busca, para que a pesquisa seja mais específica e bem direcionada?
- 2.5: Que critérios são utilizados por vocês para a seleção do texto que se adequa ao assunto da pesquisa a ser realizada?
- 2.6: Vocês têm conhecimento de como as informações sobre tantos assuntos são organizadas na internet?
- 2.7: Ao selecionar o texto para a pesquisa, vocês costumam observar a fonte do mesmo, ou seja, o endereço (*site*) onde ele se encontra?
- 2.8: Vocês têm conhecimento de como é possível saber se a informação que vocês encontram através de uma pesquisa na internet provém de um *site* confiável?

3- Leitura do texto “Cérebro de elefante: Será que ter um cérebro enorme faz do elefante um animal mais inteligente do que o ser humano?”, disponível em <http://chc.cienciahoje.uol.com.br/cerebro-de-elefante/>.

- Antes de fazer a leitura do texto, pedir aos alunos que o observem de um modo geral, propondo oralmente as seguintes questões, a fim de direcionar os objetivos de leitura, levantar hipóteses sobre o assunto do texto, bem como acionar o conhecimento prévio dos alunos:

3.1: Há algo, à primeira vista, que possa dar dicas a vocês sobre o assunto do texto, sobre o gênero textual?

3.2: A princípio, qual seria o objetivo de ler um texto como esse? (divertir, informar, aprender...?).

3.3: Analisando o título, as imagens, é possível começar a construir uma ideia do que o texto traz de informação. O que vocês sabem sobre o assunto, aparentemente, a ser abordado no texto?

3.4: Alguém já ouviu falar de neurônio? O que seria um neurônio?

3.5: Leia o título do texto e responda à pergunta que o segue. “Será que ter um cérebro enorme faz do elefante um animal mais inteligente do que o ser humano?” Será que o tamanho do cérebro determina a inteligência?

3.6: É possível levantar hipóteses sobre informações que poderiam estar presentes no texto?

### **Cérebro de elefante**

Será que ter um cérebro enorme faz do elefante um animal mais inteligente do que o ser humano?

Você já deve ter ouvido alguém dizer que tamanho não é documento. Mas será que isso também vale quando o assunto é o tamanho do cérebro? O elefante, por exemplo, tem um cérebro enorme. Por que então ele não é considerado mais inteligente do que o ser humano?



Por que será que, mesmo tendo um cérebro enorme, o elefante não é considerado mais inteligente do que o ser humano? (foto: Punithsureshgowda / Wikimedia Commons / [CC BY-SA 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/) ).

Essa foi a pergunta feita pelo pessoal do Laboratório de Neuroanatomia Comparada (NaCo), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Há mais de dez anos eles pesquisam os mistérios do cérebro e, em 2012, resolveram estudar o cérebro do elefante.

Antigamente, os cientistas pensavam que o elefante não era mais inteligente do que o humano porque seu cérebro, apesar de maior, é relativamente pequeno em comparação com o corpo.

Isso porque o cérebro humano tem 2% do tamanho do corpo – ou seja, se dividíssemos o corpo humano em mil partes, o cérebro equivaleria a vinte dessas partes. Já o do elefante tem apenas 0.1%, o que significa dizer que, caso dividíssemos o corpo do elefante em mil pedaços, o cérebro do elefante teria tamanho equivalente a apenas um desses pedaços.

A suspeita da equipe do NaCo, no entanto, era outra. Eles acreditavam que o elefante não era mais inteligente do que nós porque seu cérebro não teria tantos neurônios — células responsáveis por funções como raciocínio e aprendizado – quanto o humano. Mas a equipe da UFRJ logo descobriu que, na verdade, o cérebro do elefante tem até mais neurônios do que o do ser humano: são cerca de 257 bilhões contra os apenas 86 bilhões presentes no cérebro do homem.



O cérebro do elefante é três vezes maior que o nosso e, apesar de não se comparar ao ser humano, o elefante é considerado um animal muito inteligente. (foto: Divulgação/UFRJ).

Com essa informação, os pesquisadores ficaram intrigados. Já que os elefantes têm mais neurônios, por que será que nós temos um raciocínio mais desenvolvido? Será que o elefante é mais inteligente e estava escondendo o jogo o tempo todo?

Para a decepção dos admiradores de elefantes, a resposta é não. “Nós observamos que, apesar desse número enorme de neurônios, 98% deles se localizam no cerebelo do elefante, uma estrutura do cérebro que é responsável pelo equilíbrio e pela integração entre sentidos e movimento”, diz a neurocientista e coordenadora do projeto Suzana Herculano-Houzel. “Apenas 2% dos neurônios do elefante ficam no córtex, a região cerebral que cuida da aquisição de conhecimento”.



Suzana manuseia um hemisfério de um cérebro de elefante. (foto: Divulgação/UFRJ)

Pensando bem, isso tudo faz sentido! Elefantes têm algo que nenhum outro animal tem: uma tromba enorme, mas capaz de movimentos finos e delicados, o que deve exigir um cerebelo com um número muito maior de neurônios.

Com isso, os pesquisadores perceberam que, mesmo que o elefante tenha um cérebro três vezes maior que o nosso, o córtex humano tem três vezes mais neurônios do que o córtex do elefante: 16 bilhões, contra pouco mais de 5 bilhões no elefante.

Mesmo assim, não duvide da capacidade dos elefantes, pois, comparados a outros animais, eles têm uma quantidade considerável de neurônios no córtex. “Nossos estudos mostraram que, quando o assunto é o número de neurônios nessa região do cérebro, os elefantes só ficam atrás dos gorilas e dos orangotangos”, conta Suzana. E, é claro, do ser humano.

A neurocientista disse à CHC Online que o próximo passo da pesquisa é estudar o cérebro das baleias e dos golfinhos. São animais que também têm cérebros maiores que o nosso. Será que eles são mais inteligentes que os elefantes?

Gabriel Toscano, estagiário do Instituto Ciência Hoje.

4- Questões de compreensão sobre o assunto abordado, o gênero e a sequência textual:

4.1: Releia o primeiro parágrafo do texto para responder às questões:

### **Cérebro de elefante**

Será que ter um cérebro enorme faz do elefante um animal mais inteligente do que o ser humano?

Você já deve ter ouvido alguém dizer que tamanho não é documento. Mas será que isso também vale quando o assunto é o tamanho do cérebro? O elefante, por exemplo, tem um cérebro enorme. Por que então ele não é considerado mais inteligente do que o ser humano?

- a) Vocês concordam com a afirmativa de que tamanho não é documento?
- b) E em relação ao cérebro, o tamanho faz a diferença?
- c) Por que o elefante não é considerado mais inteligente do que o homem?

d) Após lerem o texto, vocês poderiam dizer se algumas das hipóteses que levantaram sobre o assunto se confirmaram?

4.2: Que relação pode ser estabelecida entre o tamanho do cérebro e a inteligência, de acordo com o texto?

4.3: Em relação ao assunto e à linguagem apresentada no gênero textual estudado, pode-se afirmar que:

a- ( ) Só consegue compreender o texto, quem é estudioso da área.

b- ( ) A linguagem é compreensível para estudantes universitários, pois esses textos só circulam na universidade.

c- ( ) O conhecimento apresentado no texto permite a outras pessoas entenderem sobre o assunto do artigo.

d- ( ) Os jornalistas são as únicas pessoas qualificadas para produzirem esse tipo de texto, pois só circulam em jornais.

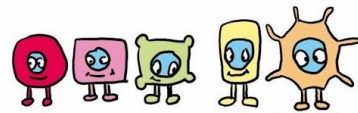
4.4: Em sua opinião, qual foi a intenção do autor, ao utilizar, já no primeiro parágrafo do texto, a expressão popular “tamanho não é documento”? Você acredita que essa linguagem mais informal empobrece ou aproxima o autor do seu público-alvo?

4.5: Identifique no trecho abaixo a expressão que torna a linguagem mais informal.

“Com essa informação, os pesquisadores ficaram intrigados. Já que os elefantes têm mais neurônios, por que será que nós temos um raciocínio mais desenvolvido? Será que o elefante é mais inteligente e estava escondendo o jogo o tempo todo?”

4.6: Relacione o efeito de sentido proporcionado pelo texto e as imagens da tira abaixo à informação do artigo:

# AS CÉLULAS



estudiosebastiao@yahoo.com.br

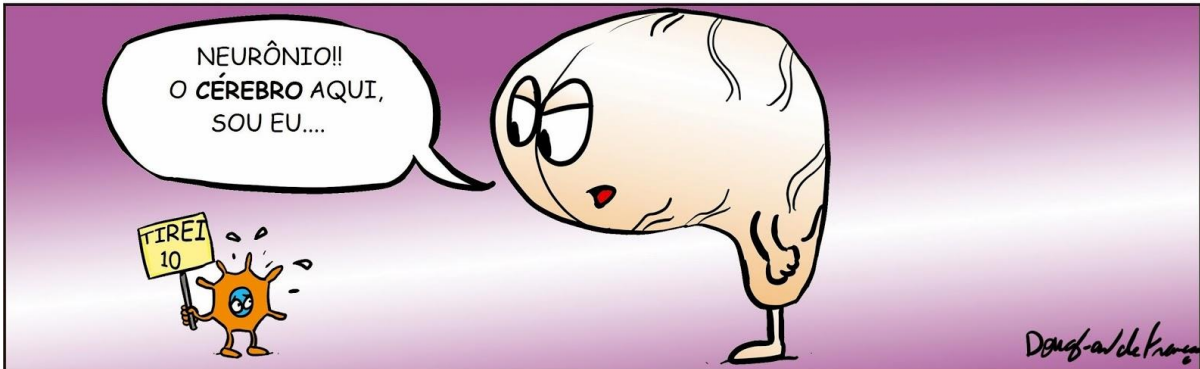


Figura 08: As células em “Neurônio e Cérebro”.

Fonte: <http://estudiosebastiao.blogspot.com.br/2013/12/as-celulas-em-neuronio-e-o-cerebro.html>. Acesso em: 23 nov. 2014.

4.7: Em um texto expositivo, como é o caso do texto de divulgação científica, é comum a apresentação inicial de uma **constatação**, ou seja, uma ideia principal (normalmente fruto de um estudo, uma pesquisa) para, em seguida, se apresentar uma **problematização**, que significa apresentar o problema que o estudo/pesquisa buscou compreender. Por fim, o autor apresenta a **explicação**, isto é, dá exemplos, apresenta comparações, resultados, dados estatísticos, resultados de experiências. Complete o quadro abaixo com as informações do texto que se encaixam em cada uma dessas fases apresentadas:

Constatação	
Problematização	
Explicação	

4.8: No texto de divulgação científica, o autor busca situar o leitor quanto ao tempo e ao espaço em que os estudos foram feitos, explicando os fatos de forma clara para uma melhor compreensão do leitor. Reescreva o trecho do texto que situa o leitor quanto ao tempo e espaço da exposição do tema.

4.9: Na fase de explicação no texto de divulgação científica, é comum, também, que o autor se utilize de dados concretos, resultados de pesquisas ou estudos realizados por pesquisadores do tema abordado. Qual é a importância da utilização desses dados para esse gênero de texto? Em que parte do texto lido o autor fez uso desse recurso?

5- Apresentação multimídia sobre a realização de pesquisa na internet (utilizando o programa Prezi, para produção de apresentações, disponível em [prezi.com](http://prezi.com)), mostrando recursos para uma boa utilização dos *sites* de pesquisa e sobre a seleção do conteúdo na Web, que oferece informação em grande quantidade e variedade.

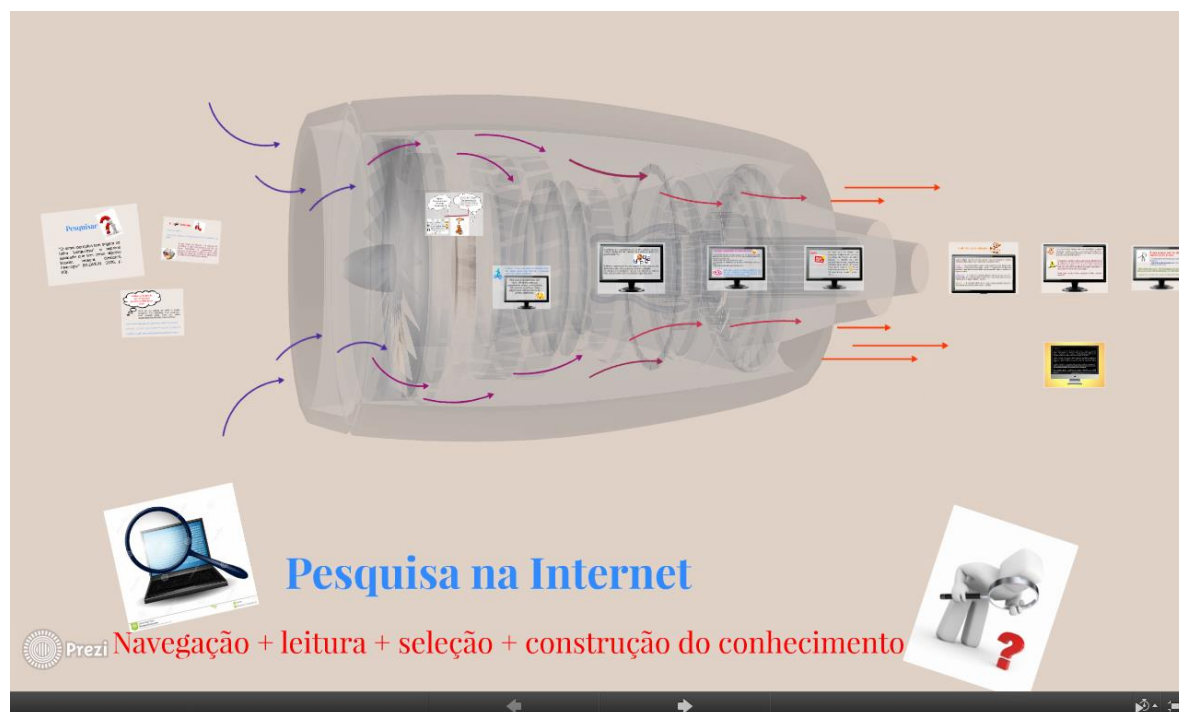


Figura 09: Layout da apresentação multimídia sobre a realização de pesquisa na internet.  
 Fonte: Pesquisa empírica (2015). Disponível em: <https://prezi.com/tafj8acza8-z/pesquisa-na-internet/>.

6- Divisão da turma em grupos para a realização de uma pesquisa na internet, buscando informação e explicação sobre o gênero textual artigo de divulgação científica.

- Roteiro para a realização da atividade:

6.1: A partir das dicas de pesquisa na internet, cada grupo vai escolher um site para fazer uma pesquisa, buscando informação e explicação sobre o gênero textual trabalhado: o artigo de divulgação científica.

6.2: Utilizem os recursos de pesquisa adequados à atividade e ao assunto a ser pesquisado, buscando ser bastante específico nas palavras utilizadas na pesquisa, para que os resultados possam ser bem direcionados.



6.3: Seleccionem adequadamente o texto que será apresentado para os demais colegas, buscando observar as orientações sobre a seleção de conteúdos na internet e observando as fontes da informação, ou seja, o *site* e o texto apresentado.

### Módulo III- Refletindo: Estabelecendo conexões com a construção do conhecimento



Figura 10: Layout do objeto educacional desenvolvido com o programa Exelearning.  
Fonte: Pesquisa empírica (2015).

*Atividade 1: Realização de uma atividade individual, a partir de um vídeo e outros gêneros textuais multimodais, sobre as mudanças na comunicação proporcionada pela internet, utilizando o programa Exelearning.*

- Tema: A comunicação na internet.

- Objetivos (habilidades avaliadas):

- Relacionar som, imagem, vídeo, animação e linguagem verbal.
- Reconhecer informações explícitas em um texto.
- Inferir informações implícitas em um texto.
- Avaliar se a informação é pertinente ao objetivo de pesquisa.
- Avaliar a confiabilidade da informação.
- Avaliar a consistência de informações de um texto.

- Número de aulas: 02

- Questões:

- Assista ao vídeo, que fala sobre mudanças na escrita na comunicação pela internet, para responder as questões:

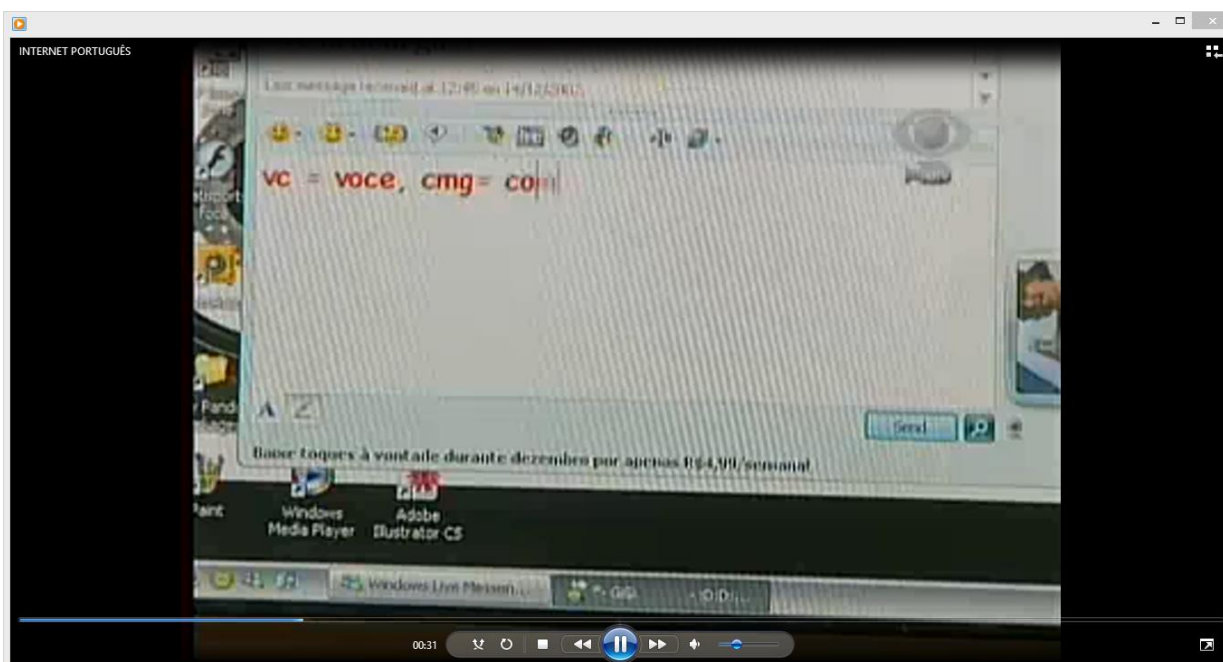


Figura 11: Tela do vídeo Jornal da Band (2007): Internet português.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=6XqY-LsPb6Y>. Acesso em: 28 nov. 2014.

Questão 01: De acordo com o vídeo, o que influencia o uso de símbolos (emoticons) e abreviações de palavras, na comunicação feita pela internet?

- Leia com atenção o texto abaixo para responder às questões.

### *Linguagem de jovens na web traz novos desafios a professores*

*Por Vanessa Costa Santos*

Além de trazer diversidade e rapidez às comunicações, e permitir a convergência de mídias, mais uma transformação pode ser atribuída à internet: a construção de uma nova linguagem, que desafia a linearidade da escrita e do sistema alfabético. Cada vez mais o português culto aparece no ciberespaço mesclado a um texto digital, que imita o ritmo ágil e solto da comunicação oral, ignorando inúmeras normas ortográficas e sintáticas da língua. O chamado internetês e sua variante, o miguxês, são comuns nas salas de bate papo, no MSN, nos torpedos de celular, e redes sociais como Orkut, Twitter e Facebook. Esta ortografia digital

dispensa acentos, abusa das abreviações, cria pontuações e até usa números no lugar das letras. Os mais "fluentes" são os adolescentes, geração contemporânea à tecnologia que agora coloca à escola e à família a tarefa de acompanhar o fenômeno e avaliar até que ponto ele pode influenciar o aprendizado da escrita formal.

Fonte: <https://www.institutoclaro.org.br/em-pauta/linguagem-de-jovens-na-web-traz-novos-desafios-a-professores/>. Acesso em: 28 nov. 2014.

Questão 02: De acordo com o trecho da reportagem acima, o uso do português culto mesclado ao uso de símbolos, ícones e abreviações, na comunicação virtual:

- imita o ritmo ágil e solto da comunicação oral
- apresenta-se com normas ortográficas e sintáticas da língua
- é característica da linguagem mais formal
- valoriza o uso de acentuação e não usa abreviações

Questão 03: Essa forma de comunicação escrita que estabelecemos por meio de bate-papo virtual, na internet ou por aparelhos celulares, é chamada de "internetês".

O "internetês", de acordo com a reportagem, já apresenta até variação: o chamado "miguxês". Você sabe do que se trata essa variação? o que seria o "miguxês", na linguagem escrita virtual? Faça uma pesquisa e escreva um pequeno texto explicativo sobre o termo.

- *Atividade 2: Reflexão sobre textos multimodais da internet: as características e funções do hipertexto e a linguagem da internet, utilizando o programa Exelearning.*

- Tema: O texto e o hipertexto.

- Objetivos (habilidades avaliadas):

- Relacionar som, imagem, vídeo, animação e linguagem verbal.
- Relacionar sons, imagens, gráficos, tabelas e links a informações explícitas ou implícitas em um texto.
- Reconhecer os efeitos de sentidos decorrentes de textos multimodais.
- Reconhecer que o hipertexto digital é composto de diversas mídias.
- Reconhecer elementos gráficos que sinalizam a presença de um link.
- Identificar as várias camadas que compõem a malha hipertextual.

- Número de aulas: 02

- Questões:

- O vídeo a seguir apresenta algumas características do texto digital, ou seja, o texto encontrado na internet, que apresenta, além da linguagem escrita, imagens, vídeos e os links, que ao serem clicados, transportam o leitor para outras páginas com outros textos e outras informações.

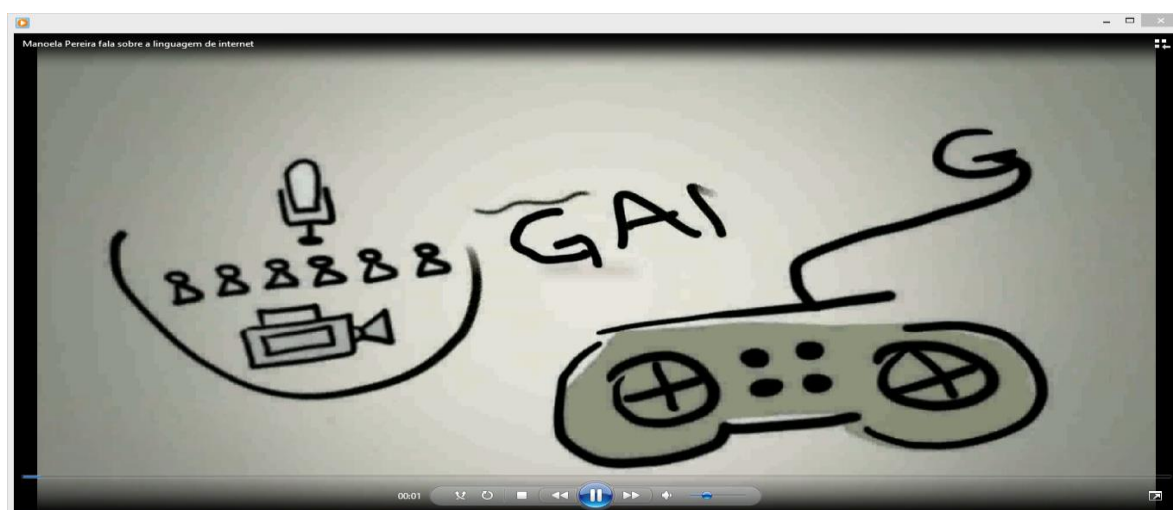


Figura 12: Tela do vídeo Manoela Pereira fala sobre a linguagem de internet.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=pt-pLjKnQBY>. Acesso em: 29 nov. 2014.

Questão 01: Quais as vantagens da internet de acordo com a pessoa entrevistada no vídeo?

- O texto abaixo é a letra de uma música que apresenta características do Estado de Minas Gerais. Leia-o, explorando todas as possibilidades de leitura, aprendizagem e conhecimento sobre o nosso Estado apresentados por ele. Depois, responda as questões propostas.

Seio de **Minas** <https://goo.gl/maps/5TIAT>

Paula Fernandes

Este plugin é vulnerável e deve ser atualizado.  
 Avançar o VLC Web  
 Verificar atualizações.

Eu nasci no celeiro da **arte**  
 No berço mineiro  
 Sou do campo, da serra  
 Onde impera o **minério de ferro**  
 Eu carrego comigo no sangue um dom verdadeiro  
 De cantar melodias de Minas  
 No Brasil inteiro

Sou das **Minas de ouro**  
 Das montanhas **Gerais**  
 Eu sou filha dos montes  
 E das **estradas nasas**  
 Meu caminho primeiro

Vem brotar dessa fonte  
 Sou do seio de Minas  
 Nesse estado um diamante

Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/paula-fernandes/seio-de-minas.htm>

<https://www.google.com.br/maps/place/Minas+Gerais/@-18.5779703,-45.4514505,6z/data=!3m1!4m2!3m1!1s0xa690a165324288:0x112170c9379de7b3?hl=pt-BR>

Figura 13: Layout da atividade com hipertexto digital.

Fonte: Pesquisa empírica (2015).

Questão 02: Esse texto pode ser chamado de hipertexto digital? Por quê?

Questão 03: Como podemos reconhecer os *links* nesse texto?

Questão 04: Faça uma leitura do hipertexto digital abaixo - a página inicial de um *site* - e, em seguida, apresente as possibilidades de leitura e de navegação que ele apresenta.

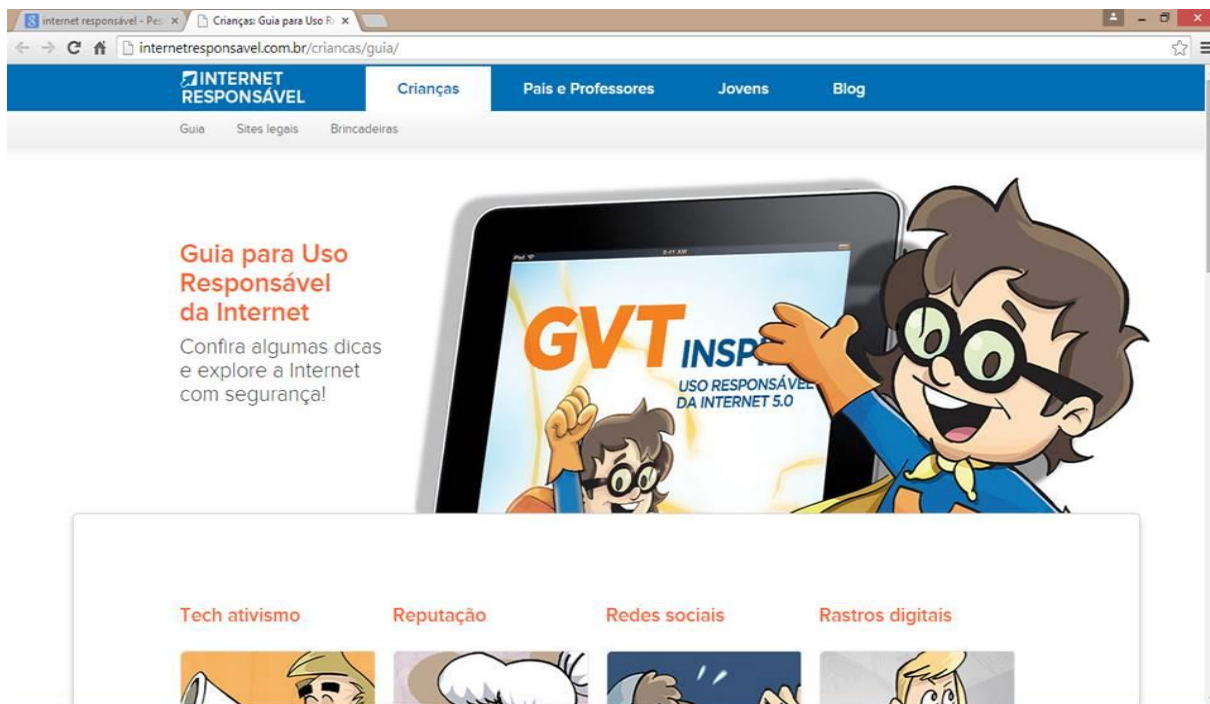


Figura 14: Pagina inicial do site Internet Responsável.

Fonte: <http://internetresponsavel.com.br/criancas/guia/>. Acesso em: 29 nov. 2014.

## **Módulo IV- Praticando: Estabelecendo conexões com a prática de produção em contexto digital**

- *Atividade 1: Produção de textos multimodais para montar uma apresentação, utilizando ferramentas de edição de texto e imagens.*

- Objetivos (habilidades avaliadas):

- Reconhecer o objetivo comunicativo do gênero.
- Reconhecer as fases ou etapas da exposição em um texto ou sequência expositiva.
- Relacionar imagem e linguagem verbal, reconhecendo os efeitos de sentidos decorrentes de textos multimodais.
- Recriar exposições lidas ou ouvidas em textos do mesmo gênero ou de gêneros diferentes.
- Reconhecer programas básicos para edição de textos.

- Número de aulas: 05

- Roteiro para a realização da atividade e produção dos textos:

01: Divisão da turma em equipes.

02: Distribuição de textos do gênero artigo de divulgação científica, de sequência expositiva, retirados do *site Ciência hoje criança*, disponível em: [chc.cienciahoje.uol.com.br](http://chc.cienciahoje.uol.com.br).

03: Leitura dos textos e identificação das etapas de constatação e explicação do texto de sequência expositiva.

04: Produção, no laboratório de informática, de uma apresentação multimídia a partir da identificação das etapas do texto de sequência expositiva, relacionando texto e imagens.



- *Atividade 2: Produção de uma narrativa audiovisual: vilos (vídeo interactive learning objetcts) – objetos de aprendizagem vídeo interativos, por meio da técnica “draw my life” (Desenhe minha vida), uma história desenhada.*

- Objetivos (habilidades avaliadas):

- Reconhecer o objetivo comunicativo do gênero.
- Relacionar gênero textual, suporte, variedade linguística e estilística e objetivo comunicativo da interação.
- Reconhecer elementos estruturais e a sequência de fatos da narrativa.
- Relacionar som, imagem, vídeo, animação e linguagem verbal e reconhecer efeitos de sentido decorrentes de textos multimodais.

- Número de aulas: 10

- Roteiro para a realização da atividade e produção dos textos:

01: Elaboração do roteiro para a produção do vídeo, que consiste na produção de uma narrativa autobiográfica.

02: Ordenação dos fatos na narrativa produzida para a produção das imagens a eles relacionadas.

03: Gravação do áudio da narrativa.

04: Captação das imagens produzidas utilizando câmeras fotográficas ou celulares.

05: Produção do vídeo, unificando e relacionado o áudio do texto narrativo às imagens produzidas, por meio de um programa de edição de vídeo.

## ANEXO A

## Matriz de letramento digital de Dias e Novais (2009)

## Matriz de letramento digital

1.1 Utilizar diferentes interfaces			
Grupo	Código Descritor	Nome Descritor	Detalhamento
Contato	1CT1	Reconhecer a área de trabalho do computador	Reconhecer a tela inicial a partir da barra de ferramentas, relógio, botão de Iniciar, ícones.
	1CT2	Reconhecer os programas básicos (editor de texto, cliente de e-mail, navegador da internet).	Reconhecer os programas a partir de seu nome, da imagem que o representa na interface, da forma da janela que o suporta.
	1CT3	Reconhecer o mouse, o teclado e outros elementos de interação entre usuário e computador	Reconhecer os elementos de interação e perceber quais são os seus comandos principais como o movimento do mouse, acionamento de seus botões (direito ou esquerdo)
	1CT4	Identificar (a partir de ícones e da extensão) o programa gerador do arquivo.	Habilidade importante para localizar arquivos, diferenciar documentos e programas, reconhecer possíveis arquivos infectados anexados a e-mails.
	1CT5	Reconhecer a barra de status dos diferentes programas	Reconhecer os elementos que compõe a barra de status nos diferentes programas. Nos editores de texto, identificar numeração de página, função de sobrescrever, etc. Nos navegadores web, reconhecer endereços de links ao se apontar o ponteiro do mouse sobre os mesmos.
Compreensão	1CO1	Inferir os botões e comandos padronizados pela interface.	Inferir sobre a função dos botões a partir de sua qualidade gráfica, da sua relação com o significado, e da sua padronização em relação a grupos de botões com funções semelhantes. Construir inferências também a partir da localização dos botões na tela e da proximidade com outros comandos.
	1CO2	Perceber os processos pontuais realizados pelo computador a partir de um comando dado	Identificar quando o computador está processando um comando, quando está trabalhando em segundo plano e quando está travado, a partir de observação das alterações no formato do ponteiro do mouse e nas barras de progresso visíveis na tela.
	1CO3	Compreender processos "em lote" realizados pelo computador	Identificar e diferenciar processos de instalação de programa, download de arquivo e descompactação de arquivos.
Análise	1AN1	Analisar a estrutura dos menus e localizar um comando.	Identificar e relacionar a organização dos menus e inferir a localização de um comando a partir dessa organização.
	1AN2	Contrastar diferentes interfaces identificando padronizações de comando semelhantes.	Construir generalizações e inferências a partir do conhecimento prévio sobre interfaces diferentes.
	1AN3	Analisar os processos realizados pelo computador a partir de um comando dado, observando alterações no formato do ponteiro do mouse, nas barras de progresso visíveis na tela e nas mensagens exibidas	Diferenciar instalação de um programa de download de arquivo e de processos de descompactação de arquivos.
	1AN4	Executar processos "em lote"	Instalar programas, fazer download de arquivos e descompactar arquivos. Muitas vezes, essas ações são necessárias para ler um hipertexto digital a partir de um navegador, principalmente quando é necessária a instalação de um aplicativo auxiliar. Aplicativos auxiliares são programas que auxiliam o seu browser em determinadas tarefas que ele não pode fazer, mas no entanto funcionam independentemente do browser. Ou seja, o aplicativo auxiliar roda fora do browser como um programa independente (Real Media, Winamp, WinZip, etc.)
	1AN5	Julgar se a ação foi realizada da maneira mais eficaz.	Julgar se a rotina de comandos realizada foi a mais rápida ou se existe uma outra forma menos longa para se realizar a ação. Identificar rotinas repetitivas e buscar meios de agilizar uma ação.

<b>1.2 Buscar e organizar informações em ambiente digital</b>			
<b>Grupo</b>	<b>Código Descritor</b>	<b>Nome Descritor</b>	<b>Detalhamento</b>
<b>Contato</b>	<b>2CT1</b>	Reconhecer os mecanismos de busca e busca avançada.	Reconhecer e diferenciar ferramentas (na internet ou no computador) de busca de informações e diferenciá-las das demais ferramentas.
	<b>2CT2</b>	Reconhecer a forma de organização dos arquivos no computador (unidades de disco – móveis e fixas –, pastas e subpastas).	Reconhecer uma linha de comando de localização de arquivo (exemplo: c:\Meus Documentos\Minhas Imagens\foto01.jpg)
	<b>2CT3</b>	Reconhecer a forma de nomeação de sites e páginas na internet. (www.nomedapagina.dominio.sigladopais/pastas/subpastas).	Reconhecer, na lista de resultados da busca ou em listas de links, os endereços de páginas na internet, a partir dos elementos que compõe este endereço.
<b>Compreensão</b>	<b>2CO1</b>	Selecionar palavras-chave adequadas.	Habilidade para sintetizar o assunto procurado com palavras-chave relevantes ou termos associados a uma informação (ex: uma imagem, um artigo, um vídeo) que o descreve e permite sua classificação.
	<b>2CO2</b>	Construir um comando de busca eficaz.	Reconhecer ferramentas de linguagem de programação (áspas, +, e, ou). Reconhecer e utilizar essas ferramentas para refinar a pesquisa em sites de busca. Exemplo: hipertexto e coscarelli
	<b>2CO3</b>	Construir nomes eficazes para arquivos e pastas.	Nomear os documentos criados no computador e suas pastas, de forma a facilitar sua localização póstuma e a organização dos arquivos no computador.
	<b>2CO4</b>	Selecionar/criar locais adequados para o armazenamento de arquivos.	Escolher pastas adequadas para documentos e diferenciá-las de outras pastas mais restritas no computador. Criar pastas e subpastas para organizar os documentos e facilitar o acesso a eles.
	<b>2CO5</b>	Diferenciar endereços de páginas na internet.	Diferenciar endereços de sites hospedados em provedores gratuitos e provedores pagos. Diferenciar endereços de blogs de endereços de sites.
<b>Análise</b>	<b>2AN3</b>	Relacionar a localização do arquivo ou programa no sistema de pastas a seu conteúdo ou função.	Relacionar o local onde o arquivo foi encontrado a seu possível conteúdo (Exemplo: se o arquivo foi encontrado na pasta Windows ou em alguma subpasta, este é um arquivo de sistema. Se o arquivo foi encontrado na pasta Lixeira, esse arquivo foi apagado mas ainda pode ser recuperado.)
	<b>2AN2</b>	Avaliar se a informação é pertinente ao objetivo de pesquisa.	Relacionar resultado da busca ao objetivo de pesquisa, decidindo sobre a pertinência da informação encontrada.
	<b>2AN1</b>	Avaliar a confiabilidade da informação obtida.	Analisar, a partir da associação de diversos fatores (nome do link, tema/tipo de site, conteúdo do texto, comparação com conteúdo de outros sites, aparência - design - do site, conhecimento prévio, entre outros) a confiabilidade das informações contidas na busca.

### 1.3 Ler hipertexto digital

Grupo	Código	Nome	Detalhamento
	Descritor	Descritor	
Contato	3CT1	Reconhecer elementos (gráficos e lingüísticos) que sinalizam a presença de um link.	Identificar a presença de um hiperlink a partir dos elementos visuais que o sinalizam
	3CT2	Reconhecer os diversos gêneros que se organizam em hipertexto digital.	Perceber que o hipertexto digital se apresenta de diversas formas de acordo com a situação comunicativa e o objetivo de seu produtor.
	3CT3	Reconhecer a barra de status do navegador.	Identificar a barra de status como portador de informações adicionais a respeito do hipertexto no qual navega.
	3CT4	Reconhecer recursos imagéticos da escrita hipertextual (emoticons, gifs, banners, etc).	Reconhecer recursos imagéticos como componentes do hipertexto
	3CT5	Reconhecer que o hipertexto digital é composto de diversas mídias,	Reconhecer que o hipertexto digital não é composto somente por texto verbal, mas também por recursos visuais (ponteiro do mouse, animações, imagens, background, vídeos) e sonoros (músicas, mids, animações, vídeos)
Compreensão	3CO1	Localizar-se nas várias camadas que compõem um hipertexto.	Identificar as várias camadas que compõem a malha hipertextual e situar a localização do nó em que navega em relação ao todo do hipertexto.
	3CO4	Diferenciar texto autoral dos comentários relacionados a ele.	Diferenciar textos produzidos e disponibilizados na internet de comentários deixados por usuários do site.
	3CO5	Inferir o conteúdo do link a partir de seu nó.	Utilizar mais de uma estratégia – significado, relação contextual e sinais gráficos – para inferir o conteúdo de um link.
	3CO6	Descrever hierarquicamente a estrutura hipertextual.	Perceber a macroestrutura apresentada pelo texto, diferenciando as partes principais das secundárias.
	3CO7	Selecionar conteúdos pertinentes aos objetivos de leitura.	Identificar links e informações que se adequem a um objetivo pré-estabelecido de leitura.
Análise	3AN1	Relacionar o link ao conteúdo ou endereço ao qual leva.	Estabelecer relações entre o nó de origem e o de destino de um link.
	3AN3	Relacionar som, imagem, vídeo, animação e linguagem verbal e reconhecer os efeitos de sentido decorrentes de textos multimodais.	Compreender os efeitos de sentido produzidos em um texto a partir das relações entre as diversas mídias que o compõem.
	3AN4	Avaliar a segurança do endereço ao qual leva o link.	Identificar se o link que deseja seguir não oferece riscos ao seu computador.
	3AN5	Avaliar a confiabilidade do conteúdo do site.	Reconhecer o site como portador de informações confiáveis a respeito do assunto pesquisado.

## 1.4 Produzir textos (orais ou escritos) para ambientes digitais

Grupo	Código Descritor	Nome Descritor	Detalhamento
Contato	3CT1	Reconhecer programas específicos para produção de texto no meio digital (sejam eles multimodais ou não).	Identificar editores de texto, editores de apresentação, editor de planilhas, editor de websites, gravadores de áudio ou mesmo ferramentas disponíveis na internet.
	3CT2	Reconhecer elementos disponíveis por diferentes programas para produção de textos.	Reconhecer, no programa utilizado, quais os objetos disponíveis para composição do texto (texto, caixa de texto, imagem importada do computador, banco de imagens, desenho em vetor, formas predefinidas, etc.)
Compreensão	3CO1	Compreender a forma como cada programa lida com objetos para composição da escrita	Cada programa lida de maneira diferente com textos, imagens, caixas de texto, textos artísticos, desenhos em vetor, etc. É preciso compreender esses diferentes tratamentos para que seja possível utilizar os programas de maneira satisfatória e produzir os textos desejados.
	3CO2	Organizar hierarquicamente uma estrutura hipertextual coerente ao contexto de produção	Para criar hipertextos digitais utilizando links, é preciso criar uma estrutura organizada e de fácil apreensão pelos leitores. É preciso que a coerência proposta para a estrutura hipertextual possa ser recuperada pelos leitores.
	3CO3	Criar links adequados ao conteúdo ao qual fazer referência	Independente da forma material do link (verbal ou não-verbal), é preciso que ele sintetize de forma eficiente o conteúdo ao qual se relaciona.
	3CO6	Conhecer, interpretar e respeitar as normas para publicação, divulgação e reprodução de conteúdo on-line	Ter conhecimento de tais normas auxilia a produção dos textos, a compreensão mais ampla das condições de produção e o aprimoramento dos conhecimentos sobre cultura digital de um modo geral.
Análise	3AN1	Selecionar suporte e gênero adequados às condições de produção	Identificar o melhor programa para o texto que deseja produzir, com base nos objetivos da escrita, no perfil dos leitores, no conteúdo do texto e no contexto de produção do texto.
	3AN2	Escolher local adequado para armazenar e/ou publicar os textos produzidos	Escolher, com base no conhecimento prévio e nas condições de produção, o melhor local para armazenar/publicar o texto produzido (pasta no computador, dispositivo flexível de memória, website, blog, etc.)
	3AN3	Organizar diferentes modalidades sógnicas para formar um texto ao mesmo tempo "usável" e legível	Organizar de maneira harmônica texto, imagem, som, vídeo, formas, tamanho, tipo e cor da fonte, diagramação, entre outros elementos gráficos de forma a construir um texto que atenda às mínimas exigências de usabilidade e de legibilidade
	3AN4	Avaliar a relevância do link criado, de acordo com as condições de produção do texto	Nem todo link criado para um texto tem a relevância adequada para aquele contexto de produção (conteúdo, leitor, suporte, objetivos, etc.). É preciso que o link faça sentido e faça a diferença no texto em questão.
	3AN5	Avaliar se o conteúdo produzido não fere as normas para publicação, divulgação e reprodução de conteúdo on-line	Produzir um texto que respeita tais normas confere maior legitimidade e confiabilidade ao texto produzido.