



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



MARTA ESTER BRITO SANTOS

**USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA:
implicações em desenvolvimento de competências de leitura e
escrita**

Montes Claros / MG
Agosto de 2015

MARTA ESTER BRITO SANTOS

**USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA:
implicações em desenvolvimento de competências de leitura e
escrita**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual de Montes Claros para a obtenção do título de Mestre em Letras

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho

Área de concentração: Linguagens e letramentos

Linha de pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes

Liberado em 15 de outubro de 2015



Montes Claros / MG
Agosto de 2015



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



MARTA ESTER BRITO SANTOS

Uso de tecnologias digitais na escola: implicações em desenvolvimento de competências de leitura e escrita

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora constituída pelas Professoras Doutoradas:

Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho – Orientadora (Unimontes)

Prof.^a Dr.^a Ramony Maria Silva Reis de Oliveira (IFNMG)

Prof.^a Dr.^a Liliane Pereira Barbosa (Unimontes)

Montes Claros, 11 de agosto de 2015.

AGRADECIMENTOS

A Deus que nos dá vida, luz e forças para seguir em frente, e encontrar solidez nos caminhos da nossa existência.

À professora Dr. Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho, que me orientou com sabedoria, paciência e dedicação e soube prestar-me grande auxílio para o desenvolvimento da parte física, teórica e prática desta pesquisa.

Às professoras que me avaliaram na banca de qualificação Dr. Liliane Pereira Barbosa e Dr. Ramony Maria da Silva dos Reis Oliveira, que também colaboraram com ricas sugestões para o aprimoramento desta dissertação.

A todas as professoras do curso do Mestrado Profissional em Letras da Unimontes, as quais também nos prepararam com o conhecimento para desenvolver este trabalho de pesquisa.

À direção, funcionários e alunos do nono ano da Escola Estadual Simeão Ribeiro dos Santos pela colaboração e participação nas ações interventivas desta pesquisa.

À CAPES pela concessão da bolsa.

À Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais pela concessão do afastamento.

Enfim, a todos os colegas da turma do Profletras / Unimontes de 2013 pela amizade, pelos trabalhos em equipe, pelos diálogos, pela aprendizagem em grupo e pela união.

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Paulo Freire (2011, p. 31)

RESUMO

“Uso de tecnologias digitais na escola: implicações em desenvolvimento de competências de leitura e escrita” é uma proposta de investigação e de ação situada na grande área de concentração: Linguagens e letramentos, na linha de pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes, sublinha “Práticas de letramento e multimodalidade”, do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual de Montes Claros. Pretendeu responder se alunos do nono ano da Escola Estadual Simeão Ribeiro dos Santos, uma vez motivados e subsidiados com orientações, realizariam práticas de leitura e escrita no contexto digital, de forma a aprimorar suas competências de leitura e escrita de gêneros textuais. De um modo geral, pretendeu-se descrever a utilização de práticas de leitura e escrita no contexto digital, como facilitadoras do desenvolvimento dessas competências por alunos do nono ano de uma escola pública. Os objetivos específicos foram definidos nos níveis: a) teóricos: explorar conhecimentos acerca dos objetivos e metodologias do ensino da leitura e escrita no ensino fundamental e explorar conhecimentos relativos à alfabetização e letramento e especificamente sobre letramento digital (leitura e escrita via internet); b) prático: utilizar a internet como veículo de pesquisa e c) metodológico: proporcionar aos alunos do nono ano da Escola Estadual Simeão Ribeiro dos Santos a leitura e a escrita de textos no contexto digital por meio do desenvolvimento do projeto de intervenção. Conforme sua metodologia, este trabalho se classifica em pesquisa bibliográfica, pois apresenta referencial teórico baseado em autores como Koch (2010, 2013), Kleiman (2001) Soares (2001, 2002), Coscarelli (2005), Marcuschi (2005), dentre outros que apresentam definições e reflexões sobre diferentes aspectos do ensino da leitura e escrita e sobre práticas de leitura e escrita no contexto digital. Esta pesquisa também é documental, visto que os dados que diagnosticaram o problema foram coletados a partir de documentos já existentes no campo da investigação. A pesquisa se classifica ainda como aplicada por objetivar ações de um plano de intervenção visando a resolução do problema. Conforme os resultados das ações interventivas desta pesquisa, percebemos que os alunos participantes foram motivados à prática de leitura por meio de atividades de pesquisa, conciliadas ao uso de instrumentos digitais. E observamos um baixo percentual na participação desses alunos nas atividades de reescrita dos textos, através desses recursos digitais. Verificamos, a partir da aplicação das ações interventivas, que a inclusão digital dos alunos se subordina a um processo, como qualquer outra forma de aprendizagem. A baixa participação nas atividades de leitura e escrita na esfera digital pode ser sanada, aos poucos, por meio da intermediação do professor, utilizando devidamente os recursos digitais, que devem ser disponibilizados no espaço escolar. Dessa forma é possível promover a inserção dos alunos no contexto de letramento digital de forma a auxiliar no desenvolvimento de suas práticas de leitura e escrita. As considerações finais e conclusão desta pesquisa descrevem os resultados obtidos e constroem reflexões sobre a importância da inserção dos recursos tecnológicos nas práticas de ensino, sobretudo no ensino da leitura e da escrita no contexto escolar.

Palavras-chave: leitura, escrita, tecnologias digitais, aprendizagem.

ABSTRACT

“Use of digital technologies in school: implications in development of competence of reading and writing” is a proposal research and action located in the area of concentration: languages and literacies, in the line of research: reading and text production: social diversity and practices teachers, emphasizes "Literacy practices and multimodality", the Post Graduate Program – Professional Master in Languages, from the State University of Montes Claros. It aims to provide answers to ninth graders from Public School Simeão Ribeiro dos Santos, once motivated and subsidized with directions, perform practices reading and writing in the digital context, in order to improve their in skill reading and writing of textual genres. Generally it intended to describe the use of practices reading and writing in the digital context as a facilitator of development these skills for students the ninth graders from public school. The specific objectives were defined in levels: a) theoretical: explore knowledge about the methods of teaching of reading and writing in elementary school and explore knowledge related to literacy specifically on digital literacy (reading and writing on internet), b) practical: use the internet as a device for research, and; c) methodology: to provide to students the ninth year of the State School Simeão Ribeiro dos Santos reading and writing texts in the digital context through development project intervention. As its methodology, this work falls into literature, it presents the theoretical framework based on authors such as Koch (2010, 2013), Kleiman (2001) Smith (2001, 2002), Coscarelli (2005), Marcuschi (2005), among others presenting definitions and reflections on different aspects of reading and writing and the teaching of reading, writing and its practices in the digital context. This work is can be classified as documentary, since the data that diagnosed the problem were collected through field existing in the research papers. This work is can be classified also as a research applied by objectifying actions of a plan aimed at resolving the problem. As the results of intervention actions of this research, we realized that participating pupils were motivated to practice reading through research, conciliated to the use of digital tools. We observed a low percentage in participation of these pupils in activities rewriting the texts through these digital resources. We verify from the application of intervention actions that the digital inclusion of pupils is subordinate to a process, as any other form of learning. Low participation in reading and writing activities in the digital environment can be remedied gradually through teacher intermediation, properly using digital resources, which must be available at school. As it is possible to promote the integration of pupils in the context of digital literacy in order to help them develop their practices of reading and writing. The considerations and conclusions of this work describe the results and build reflections about the importance of integration of resources technological in teaching practices, especially in reading and writing in the school context.

Key words: Reading, writing, digital technologies, learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

1 Figuras

Figura 1 – A evolução da escrita cuneiforme	28
Figura 2 – Sinais egípcios com valor de consoantes isoladas	29
Figura 3 – Alfabetos gregos comparados	30
Figura 4 – Alfabeto latino arcaico	31
Figura 5 – Símbolos utilizados em diferentes ambientes sociais	32
Figura 6 – Exemplo de linguagem presentes nos <i>chats</i>	33
Figura 7 – Charge – Jovens abandonam escola por vício em <i>Internet</i>	60
Figura 8 – <i>Cartum</i> analisado em sala de aula	68
Figura 9 – Anúncio usado para introduzir estudo de gêneros textuais	85
Figura 10 – Comentários sobre a letra da música “ <i>Que País é Esse?</i> ”	92
Figura 11 – Tirinha sobre o provedor <i>Google</i>	93
Figura 12 – Comentários sobre charge no <i>Facebook</i>	94
Figura 13 – Comentários sobre vídeo que satiriza uso excessivo de celulares	95

2 Quadros

Quadro 1 – Análise de marcas linguísticas típicas de ambientes virtuais	33
Quadro 2 – Relação entre tipos e gêneros textuais	54
Quadro 3 – Exemplo de análise do <i>cartum</i> – informante 1	68
Quadro 4 – Exemplo de análise do <i>cartum</i> – informante 2	69
Quadro 5 – Exemplo de produção de texto argumentativo	70
Quadro 6 – Plano de intervenção	75
Quadro 7 – Atividade para leitura da reportagem - <i>A comunicação curta é + forte.</i>	82
Quadro 8 – Letra da música <i>Pela Internet</i> de Gilberto Gil	84
Quadro 9 – Conceito de <i>blog</i>	86
Quadro 10 – Depoimento do cantor e compositor Chico Buarque de Holanda	87
Quadro 11 – Atividade para interpretação da letra da música “ <i>Que País é Esse?</i> ”	91
Quadro 12 – Produção de texto 1 postada para comentário	96
Quadro 13 – Produção de texto 2 postada para comentário	96
Quadro 14 – Produção de texto 3 postada para comentário	97

Quadro 15 – Comentários sobre os textos postados no <i>Facebook</i>	97
Quadro 16 – Produção de texto 3 enviada por <i>e-mail</i>	98
Quadro 17 – Produção de texto 4 enviada por <i>e-mail</i>	99
Quadro 18 – Produção de texto 5 enviada por <i>e-mail</i>	99
Quadro 19 – Produção de texto 6 enviada por <i>e-mail</i>	100
Quadro 20 – Produção de texto 7 enviada por <i>e-mail</i>	100
Quadro 21 – Produção de texto 8 enviada por <i>e-mail</i>	100

3 Tabelas

Tabela 1 Resultado do questionário aplicado ao nono A	70
Tabela 2 Descritores de leitura verificados em março / 2015	72
Tabela 3 Descritores de leitura verificados em maio / 2015	73

LISTA DE SIGLAS

CBC/LP - Conteúdos Básicos Curriculares de Língua Portuguesa

EJA - Educação para Jovens e Adultos

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INTERNET - Rede Mundial de Computadores

MEC - Ministério da Educação

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PCN+ Ensino Médio – Orientações Curriculares Complementares para os PCNEM

PCN/ LP - Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

PIP/EF - Proposta de Intervenção Pedagógica do Ensino Fundamental

PNLD/LP - Programa Nacional do Livro Didático de Língua Portuguesa

SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

SRE/MOC - Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros

SEE/MG - Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais

TIC - Tecnologia de informação e comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CONSIDERAÇÕES SOBRE LEITURA E ESCRITA	18
1.1 Linguagem, língua e fala	18
1.2 Leitura, histórico e contexto	20
1.2.1 Conhecimentos requeridos na prática de leitura	23
1.3 Considerações sobre escrita (história, conceitos, diretrizes)	27
1.3.1 A evolução da escrita	27
1.3.2. O processo da escrita	35
1.4 Língua portuguesa: leitura e escrita no ensino fundamental	37
1.4.1 Leitura e escrita no Programa de Conteúdos Básicos Comuns	42
1.4.2 Leitura e escrita no Programa Nacional do Livro Didático	43
2 ABORDAGENS SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS	46
2.1 Alfabetização e letramento	46
2.2 Letramento digital	48
3 A LEITURA E A ESCRITA EM CONTEXTOS MIDIÁTICOS	52
3.1 Gênero textual e gênero hipertexto	53
3.2 Gêneros textuais do contexto digital	56
3.2.1 O <i>e-mail</i>	56
3.2.2 O <i>chat</i> ou sala de bate-papo	57
3.2.3 O <i>blog</i>	58
3.2.4 Redes sociais	58
3.3 O Uso de tecnologias digitais na escola	60
4 MÉTODO, METODOLOGIA, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	63
4.1 Sobre método e metodologia	63
4.1.1 O campo da pesquisa	64
4.2 Descrição e Análise de dados	66
4.3 Proposta de Intervenção	74
4.3.1 Plano de intervenção	74
4.3.1.1 Desenvolvimento do Plano de intervenção	78
4.2.3 Descrição do Plano de intervenção	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	107
ANEXO 1	110
ANEXO 2	112

INTRODUÇÃO

“O uso de tecnologias digitais na escola: implicações no desenvolvimento de competências de leitura e escrita” é uma investigação situada na grande área de concentração: Linguagens e letramentos, na linha de pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes, sublinha “Práticas de letramento e multimodalidade” do Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros.

Considera-se que é uma pesquisa inserida num cenário de intenso uso das tecnologias de informação, em que a velocidade nos meios de comunicação é fator de evidência. Nessa sociedade da tecnologia digital, diversos portais da Rede Mundial de Computadores (Internet)¹ fornecem, de forma imediata, uma enorme quantidade de dados.

No ambiente virtual, através de *sites*², *blogs*³, *e-mail*⁴ e comunidades virtuais, é possível acessar diversos *links* que podem nos proporcionar um ingresso a todo esse mundo de inúmeras informações.

Diante dessa realidade, é possível constatar um grande dinamismo nas formas que assumem os hipertextos⁵, no movimento das imagens, dos sons, nas formas de interação dos grupos nos diversos ambientes virtuais e nas redes sociais.

Vale salientar que, por tecnologia digital, entende-se aqui todo o conjunto de tecnologias constituídas pelas mídias digitais e suas utilidades para os meios de comunicação. Assim, incluem-se nesse conjunto: os computadores, os celulares, os *tablets*, bem como, toda a informação processada através dos sistemas operacionais, com os seus *softwares* e provedores de acesso à *internet*⁶ e seus ambientes virtuais, suas redes sociais e toda a interação comunicativa que esses recursos permitem à atual sociedade, a chamada sociedade tecnológica.

Não é possível negar que essa sociedade tecnológica exige dos indivíduos, além do conhecimento sobre o manuseio das suas tecnologias, a aquisição de novas capacidades leitoras para a eficiência das práticas de letramento inerentes a esse contexto digital.

¹ **Internet** – Termo usado para se referir ao conjunto de redes mundiais de computadores interligadas.

² **Site** – Endereço eletrônico, local de rede.

³ **blogs** – Gênero da esfera digital originalmente definido como diário virtual. Esse termo é definido melhor no capítulo 3, na seção sobre os gêneros textuais do contexto digital.

⁴ **e-mail** – Gênero da esfera digital comumente definido como correio eletrônico. Também é definido melhor no capítulo 3 desta pesquisa, na seção: Gêneros textuais do contexto digital.

⁵ **Hipertexto** – Texto de formato flexível, não linear que pode se apresentar em diferentes esferas da comunicação, e principalmente na esfera digital. O termo é melhor definido no capítulo 3 desta pesquisa na seção: gêneros textuais e o gênero hipertexto.

⁶ **internet** – Provedor de internet ou provedor de pesquisa como o *Google*, que permite o acesso a outros *sites*.

Necessário se faz, ainda, o desenvolvimento de uma capacidade crítica, voltada para a inclusão digital. Na sociedade atual, essa capacidade crítica se torna elemento imprescindível para que os jovens passem à condição de sujeitos ativos nas formas de interação comunicativa nos meios tecnológicos, o que é possível chamar de letramento digital, adquirindo também a condição de sujeitos produtores de conhecimentos.

Empiricamente, é possível constatar que ocorre o uso constante dessas tecnologias digitais pelos estudantes, geralmente como forma de comunicação e informação. É comum observar o uso de celulares conectados à *internet*, nas dependências escolares, inclusive nas salas de aula, fato que aos olhos dos educadores e gestores tem sido compreendido como um aspecto negativo ao desenvolvimento da aprendizagem dos conteúdos escolares.

Entende-se aqui que esse uso pode ser revertido a favor das práticas pedagógicas, como elemento também favorável à aquisição dos domínios da tecnologia da escrita e ao desenvolvimento das capacidades de leitura. O que sustenta esse entendimento é o fato de que as tecnologias digitais, além de serem de livre acesso pelos educandos, são instrumentos que promovem uma maior interação comunicativa, sendo essa, também, a função primordial do uso de todas as formas de linguagem humana.

Foi em consonância com esse entendimento que o campo de investigação, onde esta pesquisa e o desenvolvimento da intervenção foi realizado é a Escola Estadual Simeão Ribeiro dos Santos, em Montes Claros, local em que observamos um intenso uso de celulares pelos estudantes.

Os sujeitos da pesquisa são alunos das turmas de nono ano do Ensino Fundamental.

A justificativa para a escolha da turma de nono ano foi o fato de já atuarmos nela como professora de Língua Portuguesa e por ser uma turma cujos estudantes já estão inseridos nas práticas de uso dos recursos tecnológicos produzidos na sociedade digital.

Vale salientar que foi possível constatar, no decorrer das aulas, que grande parte dos alunos utiliza, com frequência, e por diversas finalidades, em sala de aula: celulares (alguns com acesso à *internet*), caixinhas de som, fones de ouvido.

Além dessa verificação empírica, *in loco*, esse fato também foi confirmado através de um questionário aplicado aos alunos dessas turmas, para verificação de suas condições de acesso ao uso de computadores e *internet*.

Além disso, são também alunos que apresentam dificuldades de desenvolvimento de competências de leitura, principalmente, no que se refere à leitura de gêneros argumentativos como o artigo de opinião, por exemplo. Esse fato foi constatado por meio de uma avaliação diagnóstica, aplicada a essas turmas do nono ano, no início do ano de 2015.

Considerando que o contexto em que os sujeitos se inserem influencia nas construções dos seus processos cognitivos, produzindo maior significado para a aprendizagem, destaca-se a importância de incentivar as práticas de leitura e escrita no meio digital no contexto escolar. É uma forma de aliar os interesses de uso de meios digitais, evidenciados pelos alunos, ao trabalho com o desenvolvimento de competências leitoras, pretendido pela escola.

A efetivação dessa intenção foi realizada por meio da proposta de intervenção que delimitou suas ações a um roteiro de atividades focado no estudo do gênero argumentativo artigo de opinião. Essa proposta é explicitada no capítulo 4 desta dissertação.

A Escola Estadual Simeão Ribeiro dos Santos, ciente de sua responsabilidade como instituição formadora de cidadãos e tendo como princípio formar leitores para a sociedade contemporânea, investiga, constantemente, a realidade social de seus educandos e o alcance de seus objetivos.

Três dessas práticas investigativas, que implicam na descrição do problema que se pretende com essa pesquisa foram:

- i) aplicação de um questionário aos alunos sobre a utilização dos recursos tecnológicos em suas práticas cotidianas,
- ii) desenvolvimento, pela professora de Língua Portuguesa, nas turmas de nono ano, de uma atividade para propiciar uma reflexão sobre a importância da prática de leitura;
- iii) aplicação de uma avaliação diagnóstica, sugerida pelos especialistas da Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros (SRE/MOC).

A análise dos resultados dessas práticas revelou que, de um modo geral, os alunos apresentaram dificuldades concernentes à compreensão do uso da linguagem em gêneros do discurso argumentativo não só com referência aos aspectos de coesão e coerência, mas também de outros fatores importantes relacionados à estrutura e funcionalidade desses gêneros textuais.

Mediante os instrumentos analisados, constatou-se que os estudantes:

- i) estão inseridos na cultura digital, demonstrando apropriação das formas de comunicação social e do uso de redes interativas;
- ii) ainda não apresentam o pleno desenvolvimento das competências leitoras e,
- iii) apresentam dificuldades de escrita.

São esses resultados que evidenciam a necessidade e as possibilidades de inovação das práticas de leitura e escrita com a finalidade de contribuir para a superação das dificuldades.

Surge, assim, a oportunidade para a aplicação de uma Proposta de Intervenção que considere a possibilidade de aproveitamento da prática de uma cultura digital para o ensino-

aprendizagem de conteúdos e, principalmente, para o aperfeiçoamento da leitura e da escrita dos alunos.

Vale salientar que, de forma contrastante a essa proposta, é prática na escola tentar impedir o uso de aparelhos tecnológicos pelos alunos, nos momentos das aulas. No caso de celulares, *tablets* e *notebooks*, a recomendação é que eles não sejam trazidos para a escola. Na melhor das hipóteses pede-se para que permaneçam no silencioso ou que sejam desligados, sob pena de serem confiscados, caso insistam.

Tendo em vista todas essas considerações, a pergunta que se pretende responder, com essa investigação interventiva, é: Os alunos do nono ano da Escola Estadual Simeão Ribeiro dos Santos, se motivados e subsidiados com orientações, realizam práticas de leitura e escrita no contexto digital, de forma a aprimorar suas competências de leitura e escrita de gêneros textuais?

A hipótese é de que o uso de uma metodologia que envolva atividades no contexto digital (que já lhes é familiar) contribuirá, e muito, para um melhor desempenho nas atividades de leitura e escrita dos diferentes gêneros como a resenha e o artigo de opinião.

O objetivo geral foi descrever a utilização de práticas de leitura e escrita no contexto digital como facilitadora do desenvolvimento dessas competências por alunos do nono ano de uma escola pública.

Os objetivos específicos são definidos nos níveis:

- a) teórico: explorar conhecimentos acerca dos objetivos e metodologias do ensino da leitura e escrita no ensino fundamental, explorar conhecimentos relativos à alfabetização e letramento e, especificamente, sobre letramento digital (leitura e escrita via *internet*);
- b) prático: utilizar recursos da tecnologia digital como veículo de leitura e escrita de gêneros textuais;
- c) metodológico: proporcionar a alunos do nono ano da Escola Estadual Simeão Ribeiro dos Santos a leitura e a escrita de gêneros textuais, no contexto digital, por meio do desenvolvimento do projeto de intervenção.

Essa proposta se justifica pela importância de empreender ações com vistas a proporcionar oportunidades para o desenvolvimento de competências de leitura e escrita por parte dos alunos da Educação Básica, objetivo das políticas educacionais e dos investimentos dos profissionais envolvidos com as escolas brasileiras.

Não há como negar que, especificamente, no que tange à leitura e à escrita no contexto digital, emerge a necessidade de pesquisas e experimentos, já que são práticas efetivas dos

alunos que, se não forem orientadas, além de não contribuírem positivamente, podem influenciar negativamente na formação deles. Por isso, essa prática de leitura e escrita no meio digital tem sido alvo de preocupações de gestores educacionais, e de estudiosos no ramo da Pedagogia, da Linguística, entre outros, e constituiu objeto dessa investigação.

Nesse sentido, a preocupação dos educadores deve ser direcionada para o fato de que não só há essa necessidade de intervenção para a aquisição e desenvolvimento de competências leitoras, mas também que seja dada a devida importância ao desenvolvimento dessas competências com a utilização do contexto digital.

Considera-se que no meio educacional não há fórmulas prontas para se obter êxito no processo de aprendizagem, dadas as complexidades inerentes ao comportamento humano e às constantes transformações que ocorrem nos ambientes socioculturais em que o ser humano se insere. No entanto, é através de investigações e das trocas de experiências, das atitudes de se pensar sobre um problema do meio escolar e sobre as práticas pedagógicas que têm sido desenvolvidas em torno desse problema, que se promove a busca de novas perspectivas para o aprimoramento das ações educativas que efetivamente apresentem resultados positivos.

Desta forma, os resultados dessa proposta podem conduzir ações da escola para a construção efetiva de novas práticas de ensino e, porque não dizer, proporcionar novos modos de formação dos profissionais da educação e, podem, ainda, influenciar as ações de outros educadores no sentido de buscar novas formas de inclusão de seus alunos, no atual contexto digital tão emergente em nossa atualidade.

É importante salientar que o que não dá mesmo é para ignorar que a sociedade se encontra imersa em tecnologias e que elas precisam ser revertidas para o processo educacional de uma forma produtiva e consciente. Sem isso, a escola não desenvolve seus objetivos de forma eficiente, porque não acompanha o progresso tecnológico da sociedade.

Soares (2002) defende a ideia de que diferentes tecnologias de leitura e escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que delas fazem uso em suas práticas. A autora defende a existência de diferentes formas de letramento e introduz o conceito de letramento digital. Ela afirma que o letramento digital é “estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela,” (SOARES, 2002, p.151).

Finalmente, para que se construa uma reflexão sobre a importância do trabalho com os gêneros textuais, é relevante que se busque uma definição para esse termo. Em seu texto, “Gêneros textuais: definições e funcionalidades”, Marcuschi (2005) apresenta a ideia de que gêneros são entidades discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer

situação comunicativa, mas que são também eventos maleáveis, dinâmicos e plásticos. Outra observação é que os meios tecnológicos permitem sempre o surgimento de novos gêneros, como podemos conferir em Marcuschi (2005):

Hoje, em plena fase da denominada *cultura eletrônica*, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a internet, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita. (MARCUSCHI, 2005, p. 19)

Segundo o autor, isso implica que os gêneros textuais não só surgem, mas também se integram de modo funcional nas culturas nas quais se desenvolvem. Sendo assim, entende-se que o trabalho com os gêneros textuais que circulam na esfera digital, conciliados aos processos de estudos em torno da leitura e escrita de gêneros semelhantes, possibilita auxiliar os alunos em uma melhor compreensão das características da linguagem, dos aspectos estruturais, dos formatos que determinados gêneros podem adquirir e, principalmente, a identificar a intencionalidade do ato comunicativo nele presente. Tratando-se de gêneros textuais, todos esses aspectos são importantes. Segundo Marcuschi (2005), há gêneros que se caracterizam pela função e outros pela forma. Além disso, pode-se considerar, ainda, o suporte em que cada gênero se apresenta.

Dessa forma, procura-se novamente uma base em Marcuschi (2005) para se refletir sobre esses aspectos:

Aspecto central no caso desses e outros gêneros emergentes é a nova relação que instauram com os usos da linguagem como tal. Em certo sentido, possibilitam a redefinição de alguns aspectos centrais na observação da linguagem em uso, como por exemplo, a relação entre a oralidade e a escrita, desfazendo ainda mais as suas fronteiras. Esses gêneros que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias criam formas comunicativas próprias com um certo *hibridismo* que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua. Esses gêneros também permitem observar a maior integração entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento. A linguagem dos novos gêneros torna-se cada vez mais plástica, assemelhando-se a uma coreografia e, no caso das publicidades, por exemplo, nota-se uma tendência a servirem-se de maneira sistemática dos formatos de gêneros prévios para objetivos novos. Como certos gêneros já têm um determinado uso e funcionalidade, seu investimento em outro quadro comunicativo e funcional permite enfatizar com mais vigor os novos objetivos. (MARCUSCHI, 2005, p. 21.)

Nesse sentido, espera-se que os alunos, ao serem inseridos no contexto digital, com a finalidade de leitura e escrita, sintam-se motivados e desenvolvam melhor essas práticas.

Dessa forma, ao cumprirmos este processo investigativo, estruturamos este trabalho dissertativo com esta parte introdutória que busca apresentar e esclarecer todas as circunstâncias do projeto desta pesquisa. Na sequência, construímos os três primeiros capítulos que contemplam o desenvolvimento do referencial teórico e o capítulo 4 que

descreve os procedimentos metodológicos e práticos da pesquisa. Além disso foram elaboradas as considerações finais, com a retomada da aplicação do plano de intervenção e seus resultados. No capítulo 1, o referencial teórico inicia-se com considerações sobre a leitura e a escrita, em que são abordados alguns dos seus aspectos básicos como linguagem, língua e fala. Porque estes são fatores que cooperam para a constituição das diversas formas de gêneros textuais e permitem a leitura e a escrita de tais gêneros. Procura-se, ainda, refletir sobre definições de leitura e escrita e os níveis de conhecimento permitidos através do ato de ler e escrever, segundo as concepções de Kleiman (2002), Koch (2010,2013), dentre outros. Também são consideradas, neste capítulo, sobre o ensino da leitura e escrita, diretrizes expressas nos principais documentos curriculares, os Parâmetro Curriculares Nacionais – PCN (1998), os Conteúdos Básicos Comuns – CBC (2009), e o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (2013). No capítulo 2 são retomadas, a partir de Soares (2001, 2002) e Coscarelli (2005), abordagens sobre alfabetização, letramento e letramento digital, como práticas que resultam na aquisição e no desenvolvimento da leitura e escrita no ambiente escolar e na sociedade em geral. No capítulo 3, procura-se construir reflexões sobre a importância de se promover a inserção de recursos digitais nas práticas de ensino de leitura e escrita na escola. Considera-se, nesta seção, a atual necessidade de lidarmos com o hipertexto e a diversidade de gêneros que se apresentam nos ambientes digitais, e elaboram-se reflexões sobre possibilidades de uso das tecnologias de informação e comunicação no universo escolar. No capítulo 4, elaboram-se a metodologia e o método desta pesquisa, que constituem uma investigação bibliográfica, já que se objetivou explorar o referencial teórico concernente a abordagens que discutem o tema em questão. Essa ação investigativa se classifica também como pesquisa documental, pelo fato de que o problema da pesquisa fora identificado a partir da descrição e análise de dados coletados em documentos presentes no ambiente escolar, campo da intervenção desta pesquisa. Neste capítulo, apresenta-se também o plano de intervenção com a descrição dos procedimentos realizados em sua aplicação e análise dos resultados obtidos. Após a exposição dos capítulos, elaboramos as considerações finais sobre o desenvolvimento dos objetivos da pesquisa e a aplicação e resultados da aplicação do plano de intervenção. E, finalmente, consideramos que a aprendizagem depende de uma construção de saberes que se acumulam e se tornam integrantes nos processos cognitivos. Prosseguimos, então, com o capítulo 1.

1 CONSIDERAÇÕES SOBRE LEITURA E ESCRITA

Com a finalidade de alcançar os objetivos pretendidos e adquirir subsídios para a elaboração da proposta de intervenção, a proposição é empreender uma reflexão acerca dos objetivos e metodologias do ensino da leitura e escrita na educação básica. Contudo, antes de construir reflexões sobre leitura, pensamos, primeiramente, relacionar fatores fundamentais como os conceitos referentes à linguagem, língua e fala, que cooperam para a efetivação dessa prática comunicativa no meio social, e que devem também fazer parte das atividades que são direcionadas às práticas de leitura na escola. Também, neste capítulo, são abordados os conceitos de leitura e escrita da maneira como se constituem nos documentos curriculares oficiais, direcionados ao ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

1.1 Linguagem, língua e fala

Ponderamos que o ato de ler subentende o contato direto com as diversas formas de texto que são, por sua vez, configurados por uma forma de linguagem. Assim, começamos a refletir sobre a linguagem humana e suas formas de manifestações através dos códigos não verbais (constituídos por imagens, gestos, sons e cores) e verbais (o uso da palavra através da escrita e da fala). A linguagem, dessa maneira, adquire um amplo sentido, em que se consideram tanto os signos isentos do uso da palavra, quanto os signos verbais, formados, de acordo com Saussure (1969)⁷, citado por Petter (2005, p. 14), por suas imagens acústicas e seus conceitos ou significados.

Para refletirmos mais sobre isso, selecionamos a linguagem verbal humana, porque esta predomina nos contextos de comunicação, tanto na modalidade escrita, como na fala. Com isso, lembramo-nos do conceito de língua elaborado por este importante precursor da Linguística Moderna, Ferdinand de Saussure (1969), que concebeu o termo língua como um conjunto normas convencionadas por um determinado grupo social que as utilizam para a constituição de significados, propiciando, dessa forma, a comunicação através do código verbal.

Consideramos, ainda, que a linguagem verbal é expressa, também, através da fala, que segundo Saussure (1969), é a realização concreta da língua. Segundo Petter (2005):

Saussure considerou a linguagem ‘heteróclita e multifacetada’ pois abrange vários domínios, é ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica; pertence ao domínio individual e social [...] envolve uma complexidade e uma diversidade de problemas que suscitam a análise de outras ciências como a psicologia, antropologia etc., além da investigação linguística, não se prestando, portanto, para o objeto dessa ciência.

Para esse fim, Saussure separa uma parte do todo linguagem, a língua – objeto unificado e suscetível de classificação. (PETTER, 2005, p. 14)⁸.

Entende-se que, enquanto a língua é percebida como um fator social, por ser convencionalizada por toda uma comunidade linguística, a fala, por sua vez, é definida como expressão individual, pertencendo somente ao falante que utiliza as combinações que julga importantes para a realização da língua.

Com Chomsky (1957)⁹, citado por Petter (2005), descobrimos que o ser humano não aprende a língua através da imitação, mas sim porque possui uma capacidade inata de adquirir e desenvolver os processos da linguagem. Espontaneamente, desde criança, a partir da aquisição de dados linguísticos acumulados pela convivência social, aprendemos a organizar o código verbal de maneira a produzir significados nos atos de comunicação. Isso é possível porque o ser humano possui uma competência linguística inata que favorece o aprendizado da língua e o desempenho linguístico no uso das palavras e na construção de seus sentidos. Esse desempenho linguístico acontece em conformidade com as necessidades e as convenções do contexto comunicativo. Surge, dessa forma, uma nova concepção de gramática a partir da teoria gerativista de Chomsky (1957). A esse respeito se posiciona Petter (2005):

Para Chomsky, portanto, a linguagem é uma capacidade inata e específica da espécie, isto é, transmitida geneticamente e própria da espécie humana. Assim sendo, existem propriedades universais da linguagem, segundo Chomsky e os que compartilham de suas ideias. Esses pesquisadores dedicam-se à busca de tais propriedades, na tentativa de construir uma teoria geral da linguagem fundamentada nesses princípios. Essa teoria é conhecida como gerativismo. (PETTER, 2005, p.15).

Essa descrição da linguagem apresentada por Chomsky associada ao caráter individual da expressão falada nos permitiu distanciar um pouco mais da visão estruturalista. E passamos a perceber a língua como um fator dinâmico, dotado de variações e que, portanto, adquire um aspecto heterogêneo, e sensível aos contextos de uso.

Assim, percebemos nas diversidades linguísticas as influências de fatores históricos, socioculturais, regionais e situacionais, predominantes nas formas de comunicação oral, e podemos admitir que todos esses fatores são constituintes de uma unidade linguística.

Contudo, comumente, quando nos referimos ao termo linguagem, em nosso cotidiano, desviamos-nos do sentido amplo, que engloba signos verbais e não verbais, e voltamos-nos para antigos conceitos, atribuindo ao termo linguagem o significado de forma de expressão com a qual organizamos nossos pensamentos.

⁷ SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix/Edusp 1969. *Apud* Petter (2005, p.14)

⁸ PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. *In*: FLORIN, José Luiz (org.). **Introdução à linguística**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

⁹ CHOMSKY, Noam. **Syntactic structures**. The Hague: Mouton, 1957.

Utilizamos, então, o mesmo termo nos referindo a uma linguagem figurada ou uma linguagem denotativa, a uma linguagem culta ou linguagem coloquial.

De uma maneira ou de outra, observamos que linguagem é sempre constituinte de um determinado gênero textual. Essa compreensão colabora para o entendimento de como manifestam os processos de leitura e escrita. Sabemos que isso ocorre porque a utilização dos gêneros textuais se interage com práticas de leitura e escrita, e porque são gêneros constituídos por uma forma de linguagem seja a verbal, seja a não verbal, seja a mistura dessas duas formas.

Essa linguagem é sempre dotada de uma intencionalidade presente em cada ato de comunicação. A linguagem pode nos revelar, portanto, o objetivo comunicativo do discurso, característica esta que nos possibilita melhor compreensão dos sentidos dos textos nos atos da leitura. Percebemos, dessa forma, a importância que deve ser dada à linguagem dos gêneros quando se elaboram os objetivos do ensino da leitura na escola.

A própria atividade de produção de um determinado gênero requer o conhecimento da linguagem que lhe é adequada, além de outros requisitos necessários para a eficiente articulação das ideias no texto, como a ortografia, a morfologia e a sintaxe, que interferem nos aspectos de coesão e coerência textual.

Além disso, é a linguagem que possibilita a prática cultural da leitura de variados textos constituídos por imagens, por palavras e outros símbolos, proporcionando a aquisição de diversas formas de saberes.

Passamos, assim, a discorrer na próxima subseção sobre conceitos que contornam as definições sobre leitura.

1.2 Leitura: histórico e conceito

É possível imaginar a nossa vida em sociedade sem a prática de comunicação? E ainda sem o uso da palavra? Como expressaríamos nossas ideias e sentimentos? A prática comunicativa é uma atividade imprescindível para o indivíduo humano, que normalmente não vive isolado do seu grupo social.

Na sociedade primitiva, como nos relata a história, mesmo com a inexistência do código verbal, os homens tentavam estabelecer comunicação entre si, através de gestos e sons guturais, e outras práticas como os desenhos primitivos nas paredes das cavernas.

Pode-se considerar que estes foram os primeiros atos de leitura realizados pelo ser humano, o homem lia a partir da observação da natureza, através das sensações. E mais tarde,

com o uso da palavra, a humanidade também lia através das histórias contadas, através das fábulas, mitos e lendas que buscavam explicar as origens do mundo e da vida.

Com a invenção da escrita, surgiram os primeiros símbolos para a representação do pensamento humano, e a linguagem verbal passou por uma grande evolução, partindo de pictogramas¹⁰ e ideogramas¹¹ até chegar ao alfabeto fenício, que foi adaptado pelos gregos, povos que originaram a cultura do mundo ocidental. A partir de então, o alfabeto passou novamente por diversas transformações até os tempos atuais, conforme relata Cagliari (2009):

A história da escrita vista do seu conjunto, sem seguir uma linha de evolução cronológica de nenhum sistema especificadamente, pode ser caracterizada como tendo três fases distintas: a pictórica, a ideográfica e a alfabética. [...]. A fase alfabética se caracteriza pelo uso de letras. Estas tiveram origem nos ideogramas, mas perderam o valor ideográfico assumindo uma nova função na escrita: a representação puramente fonográfica. O ideograma perdeu o seu valor pictórico e passou a ser simplesmente uma representação fonética. (CAGLIARI, 2009, p. 91-94).

Nota-se o percurso histórico de surgimento das formas de escrita, contudo, o importante é, conforme salienta Cagliari (2009, p. 88), ter em mente que o primeiro objetivo de toda forma de expressão escrita é a leitura, que pode ser definida como “uma interpretação da escrita que consiste em traduzir símbolos escritos em fala”.

Segundo Cagliari, os símbolos não verbais, sendo eles convencionados ou não, também podem ser lidos apenas por meio de seus significados, já que não possuem significantes como o código verbal. Podem conter ou não objetivos de leitura. Esse autor define que:

Ler é um ato linguístico diferente da produção espontânea da fala sobre um assunto qualquer. Ler é condicionado pela escrita, mesmo que a restrição seja somente semântica. É exprimir um pensamento estruturado por outra pessoa, não pelo falante. (CAGLIARI, 2009, p. 89).

A partir dessa citação de Cagliari, percebemos que o ato de ler relaciona-se ao ato de escrever. Assim, entendemos que os processos de leitura e escrita se interagem para promover a comunicação entre autor e leitor. E as práticas de escrita se aprimoram, cada vez mais, à medida que o sujeito pratica o ato de ler. Isso ocorre porque as várias formas de leitura e escrita diversificam a comunicação humana, e permitem que os sujeitos envolvidos nesse processo se interajam dentro de um determinado contexto discursivo.

Isso possibilita a esses sujeitos a troca de experiências e maior evolução na aquisição de conhecimentos.

¹⁰ Pictogramas – Desenhos que apareceram em inscrições antigas, mas que ainda se faz presente até mesmo nas histórias em quadrinhos. Associam-se à imagem, consistem em representações simplificadas de objetos da realidade. (CAGLIARI, 2009).

¹¹ Ideogramas – Desenhos especiais que passaram por um processo de evolução, perdendo traços representativos das figuras retratadas e tornando-se convenção escrita (CAGLIARI, 2009).

Quanto mais acúmulo de conhecimentos por interações dos sujeitos através leitura, maiores são as condições de se desenvolver suas habilidades de escrita.

Koch (2013) também nos apresenta diversas concepções de leitura. Na primeira concepção, a leitura, resultante do foco atribuído ao autor do texto, é apenas uma atividade de captação das ideias, o leitor não interage com o texto, prevalece, portanto, as intenções do autor. Quando o foco é dado ao texto, temos a segunda concepção, em que também não ocorre interação, pois o leitor deve reconhecer apenas o sentido das palavras e estruturas do texto. A leitura com foco na interação autor-texto-leitor corresponde a uma interação dialógica, e torna-se uma atividade interativa com um alto nível de complexidade e de produção de sentidos, considerando experiências e conhecimentos prévios do leitor.

Dialogando com Koch (2013), passamos a refletir que, ainda nos dias atuais, prevalecem a primeira e a segunda concepções apresentadas nas práticas de leituras escolares. Aparentemente, de forma inconsciente, a escola tem assumido práticas que desmotivam o aprendiz, selecionando formas de leituras descontextualizadas e distantes do interesse dos estudantes. Assim, é atribuída maior importância à produção autoral e a elementos gramaticais e textuais, desprovidos da prática de compreensão textual, sem promover a interação nos momentos das atividades de leitura.

Assim, entendemos que a escola inibe o desenvolvimento das habilidades de leitura necessárias para a formação de um leitor capaz de inferir e relacionar ideias e sentidos do texto. E, por conseguinte, impede a formação de um leitor capaz de se posicionar criticamente, e atribuir também novos sentidos à leitura.

Consideramos, ainda, Soares (2003) que compreende o ato de ler como um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos que permite ao indivíduo não só decodificar a escrita, como também interpretar e compreender os textos. E ponderamos que, para que a escola obtenha essa compreensão, que deve ser promovida ao aluno através da leitura, deve centrar suas ações em proporcionar o primeiro objetivo da elaboração de um texto, que é a interação comunicativa.

Dessa forma, permite ao estudante ativar as diversas habilidades de leitura necessárias para desvendar sentidos, fazer comparações e dialogar. Enfim, posicionar efetivamente esse aluno como um sujeito nos processos de aprendizagem da leitura, dando-lhe condições de exercer com eficiência as interações comunicativas no seu meio social.

Desse modo, nesta pesquisa, entende-se que ler é uma atividade mental que requer uma reorganização de ideias e informações coletadas durante o processo de leitura. Essas ideias são percebidas e reelaboradas pelo leitor para favorecer a expressão de um novo pensamento.

Pode-se afirmar, assim, que as diferentes práticas de leitura presentes no meio social, possuem a faculdade de influenciar na formação do caráter de cada leitor e na constituição dos diferentes conceitos de um indivíduo dentro do contexto cultural em que está inserido.

Ao mesmo tempo em que a leitura ajuda na construção dos sujeitos e de suas concepções, torna-se também o processo pelo qual esses sujeitos passam a adquirir uma autonomia crítica que, dependendo de suas diferentes condições socioculturais, lhes dá possibilidade de discernir, avaliar e selecionar concepções e ideologias.

1.2.1 Conhecimentos requeridos na prática de leitura

Sobre a aprendizagem da leitura, somos conscientes de que o ato de ler se desenvolve num processo de ensino-aprendizagem que faz parte não só da escola, mas também da vida do cidadão num constante processo de troca. Contudo, é na escola que a leitura da palavra escrita ocorre com maior frequência e, de forma diversificada, abrange vários níveis do conhecimento e exteriorização das emoções e da criatividade. Nesse sentido, é necessário “ensinar a ler” e não “mandar ler”.

Além disso, consideramos que, para fazer uma boa leitura, o leitor deve ter consciência de que o autor não é o dono absoluto do texto que escreve. O leitor é também produtor de sentidos, coautor do texto. Por isso, ler é um ato produtivo, pois o texto é recriado, reconstruído pelo leitor, nem sempre como o autor deseja. Assim, no momento da leitura, o leitor está em trabalho intelectual, tanto no plano social quanto no plano individual.

De igual importância, de acordo com Paulino *et al.* (2001), é também considerar que estados e disposições psíquicas conscientes ou inconscientes do leitor determinam o ato de ler ou nele interferem, já que é motivado por um desejo e, ao mesmo tempo, atravessado pelo inconsciente. Sendo assim, por meio da leitura, os sujeitos se constituem pelo processo de interlocução, os quais falam, escrevem, leem e se fazem presentes no mundo.

Portanto, há que considerar que autor e leitor pertencem a grupos sociais com seus valores e poderes, limitações e expectativas e que é experimentando esses processos de leitura, ao desenvolver e conferir as suas habilidades de leitor, que o ser humano passa a agir eficientemente como tal na sociedade em que vive.

É importante salientar, também, que a organização interna do texto, sua relação com outros textos, suas dimensões político-econômicas são elementos essenciais no ato de ler. Conforme Paulino *et al.* (2001), pode-se afirmar que o sentido de uma palavra não existe em si mesmo. Ele é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo

histórico no qual as palavras são produzidas. Uma mesma palavra, em diferentes contextos e/ou ditas por pessoas diferentes, assume sentidos diferentes.

Ao fazer referência à noção de leitura como *processo cognitivo*, Kleiman (2002) relaciona a atividade de leitura a seu caráter altamente complexo, tendo em vista os processos cognitivos que fundam em si a própria possibilidade de leitura de um texto. De acordo com essa autora, há um conjunto de procedimentos relacionados à estruturação cognitiva do conhecimento que o leitor ativa, voluntariamente ou não, para compreender um texto.

Nessa perspectiva, a leitura se configura como uma atividade altamente dinâmica e ativa. Isso porque o leitor é levado a participar desse processo, reportando-se a seus conhecimentos, não de modo linear, mas de modo bem complexo e cumulativo. Nesse sentido, é possível afirmar que esses conhecimentos advêm de experiências que circunscrevem o leitor e que constituem sua condição de indivíduo que transita por diferentes práticas sociais bem definidas. E, é a partir dessas práticas que o leitor formata o conhecimento, dando a este forma e sentido, fazendo com que esse conhecimento circule nas diferentes esferas sociais.

Estamos, aqui, nos referindo aos conhecimentos prévios do leitor, seja em uma dimensão linguística, seja em uma dimensão textual, seja em uma dimensão de mundo. Assim, sem perder de vista a ideia de leitura como processo cognitivo, necessário se faz destacar que ela não pode ser concebida única e exclusivamente como um mero processo de decodificação, pois a decodificação não é o suficiente para que a compreensão se concretize. Como afirma Kleiman (2002, p. 27) a leitura reclama um viés interativo de elementos: “leitura implica uma atividade de procura pelo leitor, no seu passado de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes à compreensão de um texto”. Segundo a autora, há como que um arquivo ao qual se recorre para a obtenção de pistas que, muito embora não explicita tudo o que seria possível explicitar, sugere caminhos para a compreensão do lido.

Os conhecimentos prévios guardam entre si uma relação de dependência. Na dimensão linguística, eles estão sempre relacionados aos elementos linguísticos propriamente ditos, e se relacionam com a gramática de dado sistema linguístico. Trata-se, acima de tudo, de pensarmos nos elementos que constituem os níveis fonológico, lexical, morfossintático, semântico de determinada língua. Conforme Koch e Travaglia (1999),

A ordem de apresentação desses elementos, o modo como se inter-relacionam para veicular sentidos, as marcas usadas para esse fim, as “famílias” de significação a que as palavras pertencem, os recursos que permitem retomar coisas já ditas e/ou apontar para elementos que serão apresentados posteriormente, enfim, todo o contexto linguístico o ou co-texto vai contribuir de maneira ativa na construção da coerência (KOCH; TRAVAGLIA, 1999, p. 59).

Entende-se que as escolhas lexicais influenciam a própria inteligibilidade presentes nas mensagens e o sentido é obtido a partir do co-texto ou mesmo do contexto em que elas aparecem.

Quanto ao conhecimento textual, normalmente está pautado na multiplicidade de textos e gêneros a que se tem acesso. Por se tratar de diferentes formatações e funções, os textos acabam reclamando processamentos cognitivos diferentes, requerendo critérios formais e funcionais, bem como noção de gênero e tipo textual, entendendo que o conjunto amplo de formas e funções atinentes a diferentes textos dimensiona o conhecimento textual que vamos adquirindo por meio de nosso trânsito em diferentes esferas da sociedade.

Já o conhecimento de mundo, tem muito a ver com as diversas experiências experimentadas e protagonizadas nas diferentes práticas sociais ao longo do percurso de vida. É própria do ser humano a capacidade de simbolizar e acumular conhecimentos, o que pode se dar por meio de práticas formais ou não. Essa simbolização e acumulação são passíveis de ganhar recorrência nas experiências de vida dos semelhantes. Por isso, o conhecimento vai sendo socializado e incorporado culturalmente, o que assegura a transmissibilidade de conhecimentos entre os homens.

Essa formatação e transmissão dos conhecimentos de mundo seguem a tendência de alguns modelos cognitivos, trata-se de pensar na estruturação do conhecimento de mundo por meio de uma compartimentação não estanque, mas em termos de uma organização compartilhada.

Assim, o conhecimento partilhado serve de base para que, minimamente, a relação entre autor e leitor se estabeleça, por meio de dado texto. Considera-se que não é possível partir do nada nem de um contexto nulo para a atividade de leitura e produção de textos. Ao contrário, partilham-se um sistema linguístico, algumas experiências de vida e algumas práticas sociais.

Como destacamos anteriormente, há alguns conhecimentos que possuem uma recorrência e passam a constituir o repertório de possibilidades do autor e do leitor. De certo modo, a dimensão desse conhecimento figura como ponto de partida para a interação imediata e mais ampla do autor e do leitor no texto e pelo texto.

Além desses níveis de conhecimentos já estudados por Kleiman (2002), Koch (2013) acrescenta outros tipos de conhecimento, considerando que, na atividade de leitura, o sujeito aciona várias estratégias sociocognitivas que lhe permitem mobilizar vários tipos de conhecimentos armazenados em sua memória.

Koch (2013) também se refere a uma nova classificação dada aos níveis de conhecimento, o conhecimento interacional, ou seja, a interação por meio da linguagem

englobando: o conhecimento ilocucional, centrado nos objetivos do autor do texto; o conhecimento comunicacional, que considera a capacidade do leitor em reconstruir os objetivos da produção de texto, através das informações presentes na situação comunicativa, adequando variantes linguísticas e gêneros textuais ao contexto comunicativo; o conhecimento metacomunicativo, que permite ao locutor a compreensão e aceitação do texto através da configuração das ações linguísticas, instrumentos de conexão textual; e o conhecimento supraestrutural ou conhecimentos sobre a estrutura dos gêneros textuais.

Consideramos que, tanto numa forma de classificação, quanto na outra, predominam os conhecimentos relacionados a aspectos linguísticos, aos sentidos do texto e aos objetivos comunicativos. Revela-se, portanto, a importância de se considerar que o incentivo à prática de leitura na escola deve levar em conta esses níveis de conhecimentos, utilizando-se dos diversos instrumentos que favorecem as atividades de compreensão do texto. Sobretudo, deve-se considerar a interação dos aspectos linguísticos na constituição dos sentidos.

Retomamos novamente o fato de que Kleiman (2002) destaca a relevância do conhecimento prévio para a compreensão do leitor nas suas práticas de leitura. Isso nos ajuda a perceber a importância que as práticas escolares devem atribuir ao contexto sociocultural do discente para favorecer a ativação dos seus conhecimentos prévios nos atos de leitura, colaborando, dessa forma, para que esse leitor seja capaz de construir novos significados a partir do texto.

Discorreremos sobre os níveis de conhecimento desenvolvidos nos processos da leitura; passamos agora a expor alguns aspectos que envolvem os processos da escrita, não sem antes tecer considerações sobre sua história, conceitos e diretrizes.

Todas essas reflexões aqui discutidas correspondem a importantes aspectos sobre o ensino-aprendizagem dos processos de leitura e escrita. São argumentos que podem nos subsidiar na construção de uma metodologia para o desenvolvimento do plano de ação desta pesquisa.

Assim, pensamos que as práticas de leitura e escrita a serem desenvolvidas na escola não podem ser realizadas de maneira aleatória. Mas é importante determinar objetivos específicos, para que os alunos desenvolvam as devidas competências desses processos, para uma aprendizagem efetiva.

A seguir apresentamos considerações sobre a escrita, haja vista que seu estado atual é reflexo de sua trajetória ao longo da história da humanidade. Para tanto, consideramos a história da escrita a fim de compreender as evoluções porque passou até chegar a sua atual forma, com os efeitos das interferências do contexto digital.

1.3 Considerações sobre a escrita (história, conceitos, diretrizes)

Como podemos verificar em Cagliari (2009), a história da escrita apresenta-se em três fases. A primeira é a fase pictórica em que a escrita era representada através de desenhos ou pictogramas, associados à imagem daquilo se desejava representar. Os pictogramas eram simples representações de objetos da realidade. Assim, temos, por exemplo, antigos desenhos no interior das grutas e desenhos astecas.

Logo após, temos a segunda fase, a ideográfica, em que os desenhos ganham caráter de ideogramas que, por sua vez, evoluíram, perderam seus valores pictóricos e se transformaram em representações fonéticas. Dessa forma, os ideogramas acabaram originando as letras do alfabeto, que correspondem à terceira fase histórica da escrita – a fase alfabética.

Os povos gregos adaptaram o sistema de escrita dos fenícios, unindo as consoantes já existentes a vogais. E, posteriormente, a escrita grega foi adaptada pelos romanos, constituindo o alfabeto greco-latino, do qual provém nosso alfabeto.

E nota-se que grande parte dos conhecimentos gramaticais que constituem nossa língua portuguesa e outras línguas de origem latina possuem a mesma procedência. Os gregos e romanos também contribuíram muito com seus estudos, buscando explicações para os processos semânticos, morfológicos e sintáticos que ocorrem em nosso idioma. Sem dizer do grande legado artístico e literário que muito influenciou a formação de nosso contexto cultural.

Prosseguimos nossas reflexões discorrendo sobre a história da escrita e sua importância para as práticas comunicativas no mundo atual.

1.3.1 A evolução da escrita

No plano de ação desta pesquisa, foi proposto organizarmos discussões referentes ao contexto digital. Entendemos que esta recente era digital provém de uma grande revolução dos meios de comunicação.

Neste percurso, a humanidade conviveu com gênios inventores e presenciou o surgimento de diversos aparelhos tecnológicos que favoreceram a interação nos atos de comunicação, a prensa, o telégrafo, o rádio, a televisão, até chegar ao mais sofisticado desses inventos – o computador.

E, como sabemos, todas essas invenções só foram possíveis a partir do surgimento da escrita. A História reconhece este fato como um grande marco de evolução da humanidade.

Assim, constatamos a necessidade de ponderarmos, nesta pesquisa, sobre a história da escrita. Para essa finalidade, recorreremos ao texto de Higounet (2003), que assim define a escrita:

A escrita faz de tal modo parte de nossa civilização que poderia servir de definição dela própria. A história da humanidade se divide em duas imensas eras: antes e a partir da escrita. Talvez venha o dia de uma terceira era que será: depois da escrita. Vivemos os séculos da civilização escrita. Todas as nossas sociedades baseiam-se sobre o escrito. A lei escrita substitui a lei oral, o contrato escrito substitui a convenção verbal, a religião escrita se seguiu à tradição lendária. E sobretudo não existe história que não se funde sobre textos.

Desse modo a escrita não é apenas um procedimento destinado a fixar a palavra, um meio de expressão permanente, mas também dá acesso direto ao mundo das ideias, reproduz bem a linguagem articulada, permite ainda apreender o pensamento e fazê-lo atravessar o espaço e o tempo. É o fato social que está na própria base de nossa civilização. Por isso a história da escrita se identifica com a história dos avanços do espírito humano. [...] (HIGOUNET, 2003, p. 10).

E ressaltamos, nesta definição de Higounet, que essa faculdade da escrita de superar tempo e espaço, possibilitou a partilha do pensamento humano, e da mesma forma, acelerou a própria evolução da humanidade. Assim, identificamos a importância destas reflexões sobre o surgimento e evolução da escrita para o desenvolvimento desta pesquisa. Prosseguimos, então, com as ideias apresentadas por Higounet.

Esse autor reconstrói a trajetória do desenvolvimento da escrita desde as sociedades primitivas e civilizações antigas até a modernidade. Dessa forma, considera o sistema de escrita não alfabética constituído dos desenhos primitivos nas paredes das cavernas até os ideogramas, que foram muito representados por antigas civilizações nos formatos da escrita cuneiforme e dos hieróglifos egípcios.

Higounet (2003) apresenta-nos também o sistema de escrita alfabética, com seus sinais de representações, essencialmente, fonéticas. Seleccionamos ilustrações do livro *História concisa da escrita* que exemplificam o desenvolvimento desses dois sistemas de escrita, dentre as quais, encontramos o modelo de escrita que originou nosso alfabeto, o alfabeto latino. A Figura 1, a seguir, corresponde à escrita sumero-acádica.

Figura 1: A evolução da escrita cuneiforme

	Warka	Djemdet Naar	Cuneiforme primitivo	Cuneiforme clássico
cabeça				
mulher				
astro céu deus				
sol dia				
peixe				
boi				

Fonte: (HIGOUNET, 2003, p.35).

Segundo Higounet (2003), a escrita sumero-acádica, é o mais antigo sistema de escrita conhecido através de documentos. Trata-se de uma escrita cuneiforme por seu aspecto exterior anguloso, em forma de cunha, que pode ser grafada em diferentes materiais como tabuletas de argila e pedra.

A passagem dos sinais pictográficos de Warka¹², para caracteres cuneiformes do meio do terceiro milênio já não apresenta quase nenhuma relação com os modelos antigos. Observa que na evolução da escrita pictográfica suméria, para adaptar-se à escrita cuneiforme, os desenhos perderam as curvas e adquiriram formas de pequenos traços, para facilitar o trabalho dos escribas. Ainda nesse período, a escrita suméria foi adaptada à língua dos povos acádicos, habitantes da Mesopotâmia, e os seus sinais se tornaram mais complexos porque assumiram valores ideográficos e fonéticos.

Higounet observa que esse tipo de escrita se propagou por toda a África, onde tornou-se meio de expansão de línguas diversas. E que, na era de Hamurabi, no segundo milênio a. C., expandiu-se a ponto de se transformar em escrita da diplomacia internacional.

Na Figura 1, encontram-se os modelos de escrita que pertencem a dois momentos característicos da evolução gráfica: o estágio cuneiforme primitivo, correspondente ao terceiro milênio, e o estágio cuneiforme clássico assírio, entre os anos de 668-626 a. C.

A seguir apresentamos a Figura 2 que nos mostra uma das derivações dos hieróglifos egípcios, os hieráticos, escrita sagrada usada por sacerdotes.

Figura 2 – Sinais egípcios com valor de consoantes isoladas

	'a	águia		ḥ	cordinha
	i, j	folha de junco		ḥ	disco
	'a	braço		ḥ	bastão
	w	codorniz		s	tranca
	b	perna		s'	fio
	p	trança		ḡ	bacia
	f	víbora cornuda		q	triângulo
	m	coruja		k	corte
	n	água			assento
	r	boca		t	pão
	h	cercado		t	corda
				d	mão
				ḏ	serpente

Fonte: (HIGOUNET, 2003, p.41)

¹² Warka - um dos três períodos das civilizações do quarto milênio, distinguidos pela arqueologia, conforme Higounet, 2003, p. 30

Conforme Higounet (2003), os egípcios também possuíram um dos mais importantes sistemas de escrita da Antiguidade. Seus hieróglifos eram sinais sagrados considerados como “a fala dos deuses”.

Os sinais egípcios assemelhavam-se a desenhos de objetos, formas humanas e animais, mas o mecanismo interno desse sistema era mais complicado. Assim como na escrita sumero-acádica, os hieróglifos egípcios podiam exprimir tanto uma palavra como um som.

Os sinais hieráticos, apresentados na figura B, derivam diretamente dos hieróglifos por simplificação do desenho e pela acentuação de detalhes característicos. Esse tipo de escrita perpetuou até o século III d. C.

Ao lado dessa variação também existiu o demótico, utilizado pelo povo egípcio e que perdurou até o fim do século V, mesmo após o uso do alfabeto grego para a notação da língua egípcia.

Higounet (2003) destaca a importância do alfabeto grego para a história da nossa civilização. Reconhece sua origem fenícia e destaca suas semelhanças nos formatos das letras, na ordem em que aparecem e nos nomes que receberam. A Figura 3, a seguir, demonstra a os tipos de alfabeto gregos durante suas fases de evolução.

Figura 3 – Alfabetos gregos comparados

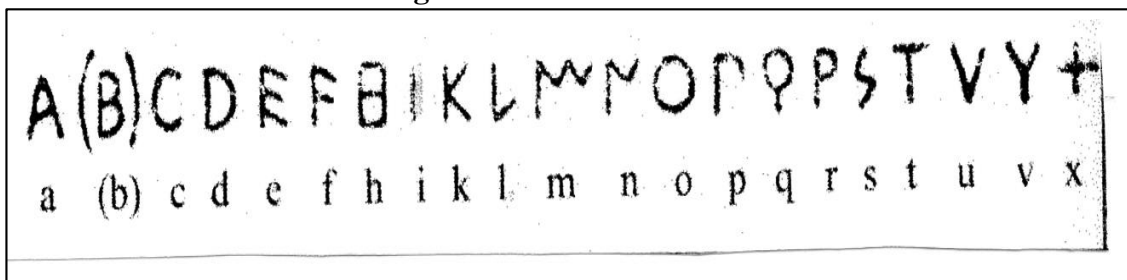
	Fenício	grego arcaico	Mileto	Beócia	grego clássico	
,	Α	Α	Α	Α	Α	a
b	Β	Β	Β	Β	Β	b
g	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	g
d	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	d
e	Ε	Ε	Ε	Ε	Ε	e
z	Ζ	Ζ	Ζ	Ζ	Ζ	z
h	Η	Η	Η	Η	Η	h
t	Θ	Θ	Θ	Θ	Θ	t
y	Υ	Υ	Υ	Υ	Υ	y
k	Κ	Κ	Κ	Κ	Κ	k
l	Λ	Λ	Λ	Λ	Λ	l
m	Μ	Μ	Μ	Μ	Μ	m
n	Ν	Ν	Ν	Ν	Ν	n
x	Ξ	Ξ	Ξ	Ξ	Ξ	x
o	Ο	Ο	Ο	Ο	Ο	o
p	Π	Π	Π	Π	Π	p
r	Ρ	Ρ	Ρ	Ρ	Ρ	r
s	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	s
k	Κ	Κ	Κ	Κ	Κ	k
t	Τ	Τ	Τ	Τ	Τ	t
ph	Φ	Φ	Φ	Φ	Φ	ph
kh	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	kh
ps	Ψ	Ψ	Ψ	Ψ	Ψ	ps
ō	Ω	Ω	Ω	Ω	Ω	ō

Fonte: (HIGOUNET, 2003, p. 86)

As adaptações do alfabeto fenício ao grego foram ocorrendo aos poucos, por uma série de tentativas regionais, que foram classificadas como alfabetos arcaicos, orientais e ocidentais. No século IV a. C., foi ocorreu a unificação, com o alfabeto oriental de Mileto, chamado jônico, que em 403 a. C. foi adotado por Atenas, substituindo a escrita local.

Enfim, o alfabeto grego clássico do século IV ficou composto de 24 letras, com notações de vogais e consoantes. E após sua inovação, com as notações das vogais, tornou-se, o ancestral de todos os alfabetos europeus modernos, inclusive o alfabeto latino que é apresentado na Figura 4 a seguir.

Figura 4 – Alfabeto latino arcaico



Fonte: (HIGOUNET, 2003, p. 104).

Por meio dos relatos de Higounet (2003), observamos que o alfabeto latino recebeu as características do alfabeto grego indiretamente, por influências dos etruscos. No século I a. C. esse alfabeto surge constituído por 23 letras. Das consoantes gregas aspiradas *j*, *y*, *q*, que não eram empregadas, o latim as fez como sinais de enumeração. As variantes *c* e *g* apareceram no século III para notar as diferenças entre essas duas guturais, surda e sonora. A obrigação por transcrever palavras gregas levou a adotar na época de Cícero, do alfabeto jônico, os sinais *y* e *z*. O *i* e *u* ainda não eram distinguidos, quando se apresentavam ora como vogais ora como consoantes. E esse alfabeto latino passou por outras evoluções gráficas até chegar à forma que utilizamos atualmente.

Tendo por base Higounet (2003), percebemos que, por influência de fatores como a expansão causada pelo imperialismo e catolicismo, o alfabeto latino progrediu a ponto de predominar nos idiomas do mundo ocidental, na América e na Europa, estando presente também nos demais continentes.


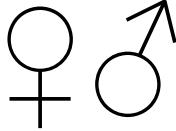

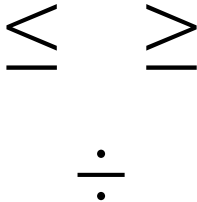
O estudo desse autor colaborou para entendermos, nesta pesquisa, que, atualmente, ao concebermos a escrita como instrumento de comunicação da humanidade e representação gráfica de um idioma, percebemos que ela, assim como também ocorre com as expressões orais, se adequa a diferentes contextos de uso.

Com o surgimento e a revolução dos meios tecnológicos de informação e comunicação, observamos que há contextos, como os ambientes de redes sociais, em que a escrita se

apresenta de forma abreviada, adequando-se às necessidades da rapidez no processo comunicativo.

Além disso, reconhecemos ainda que em diversos contextos sociocomunicativos, incluindo as páginas virtuais, a escrita ideográfica, através de símbolos e ícones, ainda se faz bastante presente, e colabora para facilitar nossa compreensão sobre uma mensagem a ser veiculada. É o caso dos *emoticons* (☺☺)¹³. A seguir, apresentamos exemplos de símbolos que podem estar presentes em diferentes locais em situações sociocomunicativas:

Figura 5: Símbolos não verbais usados em diferentes ambientes sociais

  <p>Símbolos de identificação de gêneros masculino e feminino, presentes em banheiros de locais públicos.</p>	 <p>Símbolos relacionados a uma situação de perigo:</p> <p>A caveira é sinônimo de morte ou perigo.</p> <p>A figura dentro do círculo indica a presença de material radioativo, podendo ser usada para indicar locais de acesso restrito.</p>	 <p>Sinais matemáticos que indicam respectivamente os valores: menor ou igual, maior ou igual e divisão, usados em cálculos matemáticos.</p>
---	--	---

Fonte: Elaboração própria com símbolos do *Word*

Além dos exemplos presentes nos quadros da Figura 5, podemos citar vários outros, como as placas de trânsito e cores do semáforo, a placa que indica a proibição de fumar em locais públicos, cartazes com o preço de um produto à mostra numa vitrine de loja ou ponto comercial, entre outros.

Todos esses símbolos estão condicionados a situações comunicativas no meio social e são convencionados pelos membros de uma sociedade ou comunidade linguística.

E percebemos que a utilidade destes atuais símbolos nos meios de comunicação se assemelham à função dos antigos ideogramas, pois as figuras não expressam apenas palavras isoladas, mas representam ideias de sentido completo. Dessa forma, os diversos símbolos e sinais escritos são instrumentos capazes de permitir a compreensão do leitor e assim estabelecer comunicação, quando usados em seu contexto específico.

¹³ *Emoticons* – símbolos não verbais com valor expressivo, usados em contextos de bate-papo nos ambientes de redes sociais

E esses símbolos e sinais também aparecem em formas mais evoluídas da escrita presentes nos ambientes digitais, muitas vezes, em formas conjugadas a elementos constituintes da linguagem verbal, caracterizando-se como uma linguagem mista.

Vejamos um exemplo na Figura 6.

Figura 6: Exemplo de linguagem presente nos *chats* ou salas de bate-papo

Oiii ???? M.A hj eh seu dia neh ammr fika mais velha hj q gracinha ❤️❤️❤️seeiii q as veses nossas brigas , as nossas doiduras ,narquias ,palhaçadas risadas istericas na sala d aula neh atrasadaaa kkkkk ❤️ quando estou triste VC me faz rir me alegra TDs as manhas !;; hj quer disse TDs os Dias VC se torna mais especial 😊😊😊😊 🎈🎈🎈🎈🎈🎈que essa amizade dura 🙌eternise 🙌para SMP taah te amo AMG em fiiim parabéns q deus t abençoe cada vez mais ,mais e mais, q VC seja smp essa garota feliz brincalhona , kkkk nervosa etc bjs gta .. 🙌parabeeeeeeeeens ❤️😊❤️❤️❤️❤️❤️

Fonte: www.facebook.com

O texto no quadro da Figura F foi transcrito do *Facebook* de uma aluna da turma de nono ano contemplada com as atividades de intervenção desta pesquisa. Trata-se de uma espécie de saudação a uma amiga, em sua data de aniversário. Além da afetividade presente nessa forma de escrita, percebemos também a criatividade da autora, que tenta expressar suas emoções também por meio dos recursos da linguagem não verbal escrita.

E observamos que uso de símbolos não verbais que permeiam o texto não significa uma suposta substituição de formas verbais por imagens. Mas, nota-se uma linguagem mista, com a presença de *emoticons*, com palavras reduzidas, abreviações, letras maiúsculas no meio do texto, bastante expressiva, com repetições e trocas de letras.

No quadro 1, a seguir, foram organizadas essas características com os exemplos correspondentes, para fazermos uma análise mais detalhada.

Quadro 1: Análise de marcas linguísticas típicas de ambientes virtuais

Aspectos da linguagem presente nos <i>chats</i>	Exemplos do texto
Linguagem mista (conjugação de palavras e figuras). No texto as figuras complementam a frase anterior como se as cabecinhas de <i>emoticons</i> sorrindo significassem: <i>para nós</i> funcionando como complemento do adjetivo: <i>especial</i> . E os balões e serpentinas podem significar: <i>o clima de festa ou o entusiasmo do locutor</i> .	TDs os Dias VC se torna mais especial 😊😊😊😊 🎈🎈🎈🎈🎈🎈 [...]

Continuação	
Aspectos da linguagem presente nos chats	Exemplos do texto
Presença de <i>emoticons</i> como marcas de expressividade. No texto: marca sentimentos de carinho, amor, alegria, afetividade.	♥️😊♥️♥️♥️♥️♥️♥️
Palavras reduzidas por supressões, trocas de letras e outros desvios ortográficos.	narquias; istericas; veses; eternise; fika
Abreviações com supressões de vogais.	hj; q; d; TDs; VC; SMP; AMG; bjs
Letras maiúsculas no meio do texto, marcando entonação de voz e expressividade.	M.A; TDs; VC; SMP; AMG
Repetições como marcas de expressividade ou para enfatizar uma ideia.	Oiii; neh ammr; eeiii; atrasadaaa; taah; fiiim; parabeeeeeeens
Marcas de descontração e risos através do recurso de repetições presentes nas onomatopeias.	neh ammr; neh atrasadaaa kkkkk
Pontuação expressiva. Observa-se que, no texto, a interrogação repetida pode estar substituindo uma pergunta da espécie: Como você está? ou Como vai?	Oiii ????
Ausência da pontuação final e início de frase com letra minúscula. No texto, é possível perceber que os símbolos em forma de corações aparecem onde deveria haver pontuação marcando o final da frase. E a próxima frase se inicia com letra minúscula. E entre algumas expressões também faltam vírgulas ou elas aparecem deslocadas.	M.A hj eh seu dia neh ammr fika mais velha hj q gracinha ♥️♥️♥️ seeiii q as veses nossas brigas , as nossas doaduras ,narquias ,palhaçadas risadas istericas na sala d aula neh atrasadaaa kkkkk ♥️ quando estou triste VC me faz rir me alegre TDs as manhas !

Fonte: Elaboração própria.

Todos esses aspectos observados demonstram como são marcantes a expressividade presente nesses ambientes virtuais. E, de certa forma, esses fatores colaboram para a constituição da variação linguística que encontramos nesses ambientes – o *internetês*.

Esses são aspectos importantes da evolução da escrita, em que as palavras se tornam cada vez mais reduzidas, carregadas de expressividade e o contexto ganha maior ênfase na compreensão da mensagem.

Trata-se de aspectos linguísticos que não devem ser ignorados no ambiente escolar, onde se torna muito grande a resistência ao ensino das variações linguísticas, em igual importância dada ao ensino de normas de uso padrão da língua. Conquanto, é importante ensinar ao aluno que não é só a norma padrão que deve predominar nos contextos comunicativos, porque até mesmo no uso da escrita, cada tipo de linguagem deve ser adequado ao seu contexto de uso.

E, os aprendizes precisam ter ciência de que, assim como a própria humanidade que a utiliza, a língua está em constante evolução, é um sistema vivo, modifica-se através dos tempos e espaços e apresenta variações que convêm ao seu usuário num determinado contexto ou situação comunicativa específica.

Com o advento da *internet*, surge esta nova variação linguística na modalidade escrita, o *internetês*, que não veio para atrapalhar mais ainda a aprendizagem dos fatos linguísticos na escola. Mas contribui para enriquecer a linguagem escrita do Português e propiciar profundas reflexões nas práticas de ensino de Língua Portuguesa, porque são variações linguísticas que fazem maior sentido para os alunos, quando comparadas ao ensino da norma do português padrão, já que se trata de uma linguagem que pertence ao contexto comunicativo que eles mais utilizam, as redes sociais.

1.3.2 O processo da escrita

Entendemos, então, que a escrita é um processo condicionado a fatores históricos, políticos, sociais e religiosos. Para fundamentar essa ideia, retomamos Cagliari (2009, p. 97) quando afirma que a escrita “foi sempre uma maneira de representar a memória coletiva, religiosa, mágica, científica, política, artística e cultural”

Coadunamos com esse autor também quando ele faz referência ao fato de que, depois da criação da escrita, a invenção do livro e mais tarde da imprensa, também podem ser consideradas grandes marcos da história da humanidade.

Cagliari (2009) enumera outros elementos que passaram a fazer parte do processo dessa evolução da escrita, ao referir-se ao surgimento do rádio, do cinema e da televisão até chegar ao momento atual com o uso dos computadores.

Entendemos que essas considerações reforçam a importância de aproximar os alunos das escolas públicas de outras formas de linguagem, não só para a leitura, mas também para a escrita, como parte do processo de letramento desses alunos.

Sobre o sistema da escrita, Cagliari (2009, p. 99) também explica que pode ser dividido em dois grandes grupos: 1) os sistemas de escrita baseados nos significados que correspondem à escrita ideográfica que não dependem de uma língua ou idioma específico, mas sim dos conhecimentos culturais em que operam e 2) sistema de escrita baseado no significante e dependente dos processos fonológicos de uma língua para serem lidos e decifrados.

Essa compreensão também favorece nosso entendimento de que é possível identificar, nesses dois sistemas, as relações que correspondem a essas duas modalidades da escrita, em que a linguagem se apresenta. A primeira é a escrita ideográfica baseada no significado e que corresponde à linguagem não verbal. E a segunda, é a escrita baseada no significante, subordinada aos processos fonológicos, e que corresponde à linguagem verbal.

Compreendemos que essas duas formas de manifestação do processo da escrita ainda contêm peso de importância. Além de registrarem nossas ideias, configuram-se na grande diversidade de gêneros textuais escritos, presentes nas diversas esferas de comunicação social, que promovem diversas situações de leitura e escrita, na atualidade.

Conforme afirma Koch (2010), estamos a cada dia mais envolvidos em atividades nas quais precisamos lidar com diversas situações que exigem o ato da escrita. Segundo essa autora, as atividades de escrita envolvem questões de natureza variada.

Dessa forma, a definição para esse termo também deve considerar variados conceitos. Assim, há que se considerar, segundo Koch (2010), que a escrita é um produto sócio-histórico-cultural que demanda diferentes modos de leitura: o modo pelo qual a criança consegue adquirir o processo de leitura e escrita; o modo pelo qual se ativam diversos níveis de conhecimentos; e o modo em que podemos utilizar diversas estratégias de produção de texto.

E isso também nos remete à compreensão de que a leitura e a escrita são práticas que podem e devem ser conciliadas no processo de ensino-aprendizagem, porque entendemos que, primeiramente, a criança, no processo de alfabetização, adquire capacidades de leitura, e passa a desenvolvê-las, ativando os diversos níveis de conhecimento. A partir desse momento, começa a utilizar esses níveis de conhecimento para desenvolver também suas capacidades que são necessárias às práticas de produção de texto.

Koch (2010) esclarece-nos que também a escrita pode ser focada no uso da língua, em suas regras gramaticais e em seu vocabulário, no escritor ou na interação. A linguagem, nessa perspectiva do uso da língua, é vista como um sistema pronto e acabado, o sujeito é concebido como predeterminado pelo sistema e o seu texto torna-se simples produto de uma codificação, a ser decodificado pelo leitor.

Segundo esta autora, a escrita pode ainda ser focada no escritor, sendo este um sujeito psicológico, controlador de suas próprias vontades e ações, e assim o texto é visto como uma simples representação mental desse escritor. Nesse caso, o leitor apenas capta as ideias e intencionalidades do escritor sem interagir nesse processo.

Quando o foco é dado na interação, o produtor do texto utiliza várias estratégias, ao considerar o leitor de seu texto, as informações explícitas e implícitas, a seleção das formas de linguagem e a revisão do texto. Nessa concepção interacional, escritor e leitor tornam-se sujeitos ativos que, dialogicamente, se constroem e são construídos no texto.

A partir das ideias de Kleiman (2002) e de Koch (2010, 2013), defende-se, nesta pesquisa, que os processos em que se desenvolvem a escrita tornam-se semelhantes aos processos em que se exigem a compreensão através da leitura, pois ocorre praticamente a mesma ênfase que pode ser dada a cada elemento comunicativo: autor, texto, autor-texto-leitor.

Assim também se assemelham os níveis de conhecimentos exigidos nos processos de leitura e de escrita, invertendo-se os papéis de escritor e leitor no processo comunicativo: o conhecimento linguístico, o conhecimento enciclopédico, o conhecimento textual e o conhecimento interacional.

Considera-se, pois, nesta pesquisa, que a escrita é a modalidade da linguagem com a qual registramos nossas ideias e que, assim como ocorre com as práticas de leitura, a escrita também se subordina a processos que envolvem as condições de aquisição, desenvolvimento e interação de saberes dentro dos contextos socioculturais em que os sujeitos estão inseridos.

A leitura e a escrita são bastante explicitadas nos documentos de parametrização do ensino, os quais assumem um posicionamento teórico e traçam objetivos e metodologias para o ensino dessas práticas.

Dessa forma, na subseção seguinte abordamos os princípios, os objetivos e as metodologias de ensino da leitura e da escrita no ensino fundamental, conforme documentos parametrizadores oficiais

1.4 Língua portuguesa: leitura e escrita no ensino fundamental

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN/LP) são um documento curricular a favor de uma prática educacional, no qual está explícito que o estudante deve adquirir em sua formação todas as condições para se tornar sujeito do conhecimento, para cumprir sua cidadania nos meios da sociedade, expressando-se criticamente, e sendo capaz de agir como sujeito transformador da realidade. Dentre os principais objetivos determinados para o ensino fundamental nestes documentos, destacam-se:

[...] utilizar as diferentes linguagens verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e

usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
 saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
 questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (BRASIL, 1998, p. 7 - 8).

Na introdução deste texto dos PCN (1998), no que se refere ao ensino da língua portuguesa, fica clara a posição de que seu ensino não se resume, nem deve se limitar ao ensino de conteúdos gramaticais. O professor deve planejar suas aulas, considerando o aluno como sujeito, de forma que o uso da linguagem seja promovido à prática de interações no meio social:

O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino. (BRASIL, 1998, p. 22).

Observamos que, de acordo com os PCN, o ensino da Língua Portuguesa deve constituir-se em ações educativas que respeitam e valorizam as diversidades culturais e as variações linguísticas dos discentes.

Por sua vez, as práticas de leitura e escrita não devem se limitar a simples decodificação e codificação, mas promover uma compreensão ativa e uma interlocução efetiva. E, assim, buscar estratégias de ensino para que o aluno compreenda os processos de uso da linguagem, para que saiba utilizá-la apropriadamente nas diversas situações de comunicação, de acordo com as suas devidas intencionalidades e funcionalidades.

Dessa forma, os PCN (1998) estabelecem objetivos gerais do ensino da língua Portuguesa e propõem construir uma constante reflexão sobre o uso da língua e da linguagem, considerando-se a oralidade e a escrita e suas dimensões sociais, que são:

[...] utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;
 utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento [...] (BRASIL, 1998, p. 32).

Fica clara a necessidade de empreender um ensino da Língua Portuguesa baseado na reflexão sobre o uso da linguagem. No processo, devem ser consideradas, também, as formas

que ela assume na construção dos textos que se materializam em diferentes gêneros, bem como as funções sociais que esses gêneros assumem nas práticas comunicativas, que muitas vezes se inserem nas práticas sociais de leitura e escrita, ou letramento.

Os PCN/LP preveem que a leitura se dê por meio de um processo em que o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas, (BRASIL, 1998).

Essas constatações permitem inferir que os PCN/LP também concebem a leitura como uma prática em que o leitor deve pôr em ativação os seus diversos níveis de conhecimentos, para que consiga compreender e interpretar o texto de forma eficaz. Assim, ele precisa saber selecionar textos de acordo com seus objetivos de leitura, conhecer sobre o autor do texto e suas intencionalidades, sobre os sentidos que envolvem a construção da linguagem.

Essas habilidades são coadunadas por Soares (2003), quando argumenta que não basta o processo de decodificação, mas o aluno deve ser capaz de utilizar diversas habilidades de leitura; fazer previsões sobre o texto, levantar hipóteses, inferir sentidos, avaliar a pertinência das ideias no texto, assumir um ponto de vista com postura crítica diante do tema.

Nos parágrafos seguintes dos PCN/LP (1998), há a observação de que, nas séries finais do ensino fundamental, o aluno deve vivenciar experiências com a leitura que são definitivas para sua formação como um leitor proficiente. Assim, na escola, o professor deve intermediar as práticas de leitura, considerando os conhecimentos prévios dos alunos, mas trabalhando de forma com que os discentes avancem nesse processo de aquisição das habilidades de leitura. O professor deve, portanto, diversificar os objetivos de leitura dos textos propostos e suas estratégias.

Dessa forma, de acordo com os PCN/LP, as práticas de leitura escolares devem fornecer condições aos alunos para a sua formação como leitores. Nesse sentido, é necessário que a escola organize a biblioteca com variados gêneros textuais para disponibilizá-los aos discentes, promova momentos de leitura, oriente, com cautela, as atividades de leitura, sem sobrecarregar o aluno com tarefas desnecessárias; permita que os alunos selecionem livros de seus interesses. Entendemos que, complementar a isso, é também dever da escola e, conseqüentemente, de professores, proporcionar experiências da leitura em ambientes digitais.

Outra observação importante do documento é que o incentivo à prática de leitura na escola é de reponsabilidade de professores de todas as disciplinas e não somente do professor de português.

Dessa maneira, é relevante que a escola planeje um trabalho interdisciplinar, que envolva todos os profissionais. Assim, o estudante perceberá a importância que deve ser atribuída por ele à prática de leitura. Com o envolvimento de todas as disciplinas em torno de um trabalho em equipe para promover o ensino de leitura na escola, o ato de ler torna-se mais significativo para o aluno, fazendo com que nele desperte mais interesse por essa prática.

Os PCN/LP apresentam ainda sugestões didáticas para o trabalho com os objetivos de leitura na escola para a formação de leitores. Resumidamente, o professor deve proporcionar ao aluno atividades que lhe permitam ler com autonomia a partir da proficiência já adquirida e, ainda, permitir-lhe o desenvolvimento de outras proficiências, mediando atividades de leitura, tais como: levantar questionamentos, investigar com o aluno os índices linguísticos constituintes dos sentidos do texto para construir sua compreensão crítica; e ainda explorar os recursos expressivos na linguagem dos textos, promover debates etc.

Quanto às atividades de escrita, ou produção textual, desenvolvidas na escola, os PCN/LP (1998) são de parecer que, normalmente, os aspectos de produção de um texto devam ser desenvolvidos, autonomamente.

Nesse sentido, relacionamos “o que se deve dizer” às informações, argumentos e intencionalidade comunicativa, que irão constituir-se em torno do tema a ser tratado no texto; “para quem dizer”, a considerações sobre os interesses do leitor, e sobre o veículo ou suporte de circulação do texto; e “como dizer”, à estrutura e seus aspectos linguísticos e adequação da linguagem ao gênero que se pretende escrever.

Confirmamos esses aspectos na citação a seguir:

Ao produzir um texto, o autor precisa coordenar uma série de aspectos: o que dizer, a quem dizer, como dizer. Ao escrever profissionalmente, raras vezes o autor realiza tais tarefas sozinho. Tão logo tenha colocado no papel o que tem a dizer a seus potenciais leitores, verá seu texto, ainda em versão preliminar, ser submetido a uma série de profissionais [...] que planejarão a composição final que o texto terá ao ser impresso. Bem desigual é a tarefa do aprendiz. Espera-se que o aluno coordene sozinho todos esses aspectos. [...] (BRASIL 1998, p. 75-76).

Os PCN/LP (1998) ainda asseguram que há atividades de escrita que exigem menos esforços do aluno como as transcrições, os resumos, as paráfrases e paródias, por exemplo, pois os planos do conteúdo e/ou da expressão nesses gêneros já estão praticamente elaborados. Mas quando a produção envolve a autoria de textos, o aluno enfrenta uma maior

complexidade para desenvolver suas ideias, pois deve construir todo o processo de escrita considerando tanto o plano do conteúdo como o plano da expressão.

Há ainda a observação de que essas categorias do trabalho com a escrita na escola devem ser consideradas sempre em função das necessidades em torno da aprendizagem dos alunos. O professor, nos momentos de avaliação, deve considerar menos a correção e colocar em maior relevância a interpretação do texto do aluno, para que se perceba o nível que ele conseguiu alcançar e os recursos de escrita que já consegue manobrar.

Sobre esse ponto, ponderamos que, nas atividades de produção, é sempre relevante considerar os erros não como uma forma punitiva, mas como um ponto de partida para elaborar estratégias que auxiliem o aluno a superá-los nos momentos de refacção dos textos. Essa ideia recebe destaque nos PCN/LP (1998), como observamos a seguir:

Não se trata de estabelecer uma progressão linear entre essas categorias didáticas, privilegiando inicialmente a transcrição, depois a reprodução, o decalque e, finalmente, o texto de autoria. É em função do que os alunos precisam aprender que se selecionam as categorias didáticas mais adequadas. Para esta análise, o olhar do educador para o texto do aluno precisa deslocar-se da correção para a interpretação; do levantamento das faltas cometidas para a apreciação dos recursos que o aluno já consegue manobrar, (BRASIL 1998, p.77).

Os PCN/LP (1998) destacam ainda a importância das atividades de refacção dos textos, momento que deve ser separado da atividade de produção, para que o aluno tenha a oportunidade de apreender melhor os aspectos relacionados às estruturas textuais e aos fatos linguísticos que as constituem. Ao professor, cabe refletir sobre os objetivos da atividade de reescrita e sobre os aspectos relacionados à linguagem utilizada pelo aluno para planejar novas estratégias para o auxiliar nos processos de revisão e de refacção do seu texto.

E os PCN (1998) também abordam a importância de se trabalhar o ensino da língua, com o aproveitamento dos diversos recursos midiáticos como o computador, a TV e o vídeo. Esse documento destaca diversas possibilidades de trabalho com objetivos de leitura e produção de textos com o auxílio desses meios de comunicação. E considera que se deve usá-los não como recursos didáticos para realizar trabalhos pedagógicos, mas como recursos inseridos nas práticas sociais para desenvolver capacidades que tornem os sujeitos mais críticos e capazes de interagir com esses meios. Podemos conferir essa ideia na seguinte citação:

“[...] A presença crescente dos meios de comunicação na vida cotidiana coloca, para a sociedade em geral e para a escola em particular, a tarefa de educar crianças e jovens para a recepção dos meios. [...] Não se trata, porém, de tomar os meios como eventuais recursos didáticos para o trabalho pedagógico, mas de considerar as práticas sociais nas quais estejam inseridos para: conhecer a linguagem videotecnológica 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).

Na subseção seguinte, discorreremos sobre as características de um outro documento curricular, os Conteúdos Básicos Curriculares de Língua Portuguesa (CBC/LP), do Estado de Minas Gerais, referente ao nível fundamental.

1.4.1 Leitura e escrita no Programa de Conteúdos Básicos Comuns

Norteando-se pelos PCN (1998), os Conteúdos Básicos Comuns – CBC/LP (2008, p. 13) também consideram que não basta ao discente aprender a “[...] decodificar a escrita, mas é preciso que ele reconheça a leitura e a escrita como atividades interativas de produção de sentido, que colocam em jogo diferentes fatores como a situação comunicativa [...]”.

Está previsto, também, que a leitura e escrita são conteúdos cuja aprendizagem depende da intervenção e mediação escolar. É preciso que a escola permita ao aluno atingir o nível de letramento necessário para que este aja de forma produtiva e autonomamente nas práticas de compreensão e produção de textos, inclusive os da área literária. A previsão é de que a compreensão e a produção de textos orais e escritos devem tornar-se objetos de estudo, os quais devem ser o foco do ensino de Língua Portuguesa.

Os CBC/LP dividem-se em três eixos, focando os seguintes temas: i) compreensão e produção de textos; ii) linguagem e língua, iii) literatura e outras manifestações culturais. O primeiro eixo centra-se no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, partindo das operações que envolvem a compreensão dos gêneros textuais por meio de objetivos de estudo sobre o tema, o contexto, a enunciação e as estruturas das sequências textuais. O segundo eixo enfatiza o estudo em torno dos processos que envolvem a adequação do uso linguístico à norma padrão e dos fenômenos das variações linguísticas no português brasileiro. E o terceiro eixo aborda os objetivos relacionados à prática de leitura dos textos literários e de outras manifestações culturais.

Salientamos que, na prática de ensino, o professor pode planejar os processos didáticos de uma forma que promova a interação entre os objetivos presentes nos três eixos pois, ao trabalhar a leitura de um determinado texto literário ou não literário, podem ocorrer implicações tanto de análises que envolvem as habilidades para compreensão, interpretação e produção dos gêneros, como também estudos dos fatos da linguagem e da língua.

Para cumprir todos esses objetivos do ensino da Língua Portuguesa determinados nos PCN (1998) e CBC (2008), o professor pode utilizar diversos recursos, dentre os quais, um

dos mais acessíveis é o livro didático. Contudo, esse instrumento deve ser selecionado pelo professor de forma consciente, considerando-se diferentes critérios, como o contexto, a linguagem, a abordagem de conteúdos e as propostas de atividades que realmente possam auxiliar os alunos no desenvolvimento de suas competências de leitura e escrita.

Para pensarmos um pouco sobre isso, na próxima subseção apresentaremos o tratamento dado aos aspectos sobre leitura e escrita em mais um importante documento oficial, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), direcionado ao conteúdo de Língua Portuguesa.

1.4.2 Leitura e escrita no Programa Nacional do Livro Didático

O PNLD é um programa do Ministério da Educação (MEC) que busca auxiliar professores quanto ao processo de seleção dos livros didáticos, estabelecendo critérios que determinam que os projetos de ensino aprendizagem nos livros didáticos devem se adequar aos documentos oficiais nacionais, estaduais e municipais; à situação de aprendizagem de determinada turma escolar; e ao projeto político-pedagógico da escola.

De acordo com o guia do PNLD/LP (2011), correspondente às séries finais do ensino fundamental, os livros didáticos de Língua Portuguesa que foram aprovados pelo programa apresentam recursos que, em parte, devem contribuir para:

Ampliar e aprofundar a convivência do aluno com a diversidade e a complexidade da cultura da escrita; desenvolver sua proficiência, seja em usos menos cotidianos da oralidade, seja em leitura e em produção de textos mais extensos e complexos que os dos anos iniciais; propiciar-lhe uma reflexão sistemática quanto à construção progressiva de conhecimentos sobre a língua e a linguagem; aumentar sua autonomia relativa nos estudos, favorecendo, assim, o desempenho escolar e o prosseguimento nos estudos. (BRASIL, 2011, p. 10).

Esse documento apresenta resenhas dos livros aprovados pelo programa e ainda roteiros para auxiliar os professores no momento de seleção do livro didático. Para a análise dos guias do PNLD, é coerente que os professores, num trabalho em equipe e com o apoio do serviço pedagógico escolar, estudem suas orientações e critérios para a escolha do material didático adequado para cada disciplina.

No caso da disciplina de Língua Portuguesa, por exemplo, devem ser analisadas não só as abordagens gramaticais, como também outros aspectos essenciais ao desenvolvimento das capacidades comunicativas do sujeito no meio social e cultural. Como exemplo, podem ser considerados os aspectos sobre as diversidades dos gêneros e aspectos que compreendem as

suas condições de leitura e escrita, a oralidade e as variações linguísticas, em comparação com o uso da norma padrão.

Mais atual do que o PNLD (2011), o PNLD (2014) destaca 4 eixos que concernem ao ensino da Língua Portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental, que correspondem ao desenvolvimento da leitura, da escrita, da oralidade e dos conhecimentos linguísticos. Além disso, esse documento revela ter dado, de forma opcional a cada autor ou editor, abertura à incorporação progressiva de objetos digitais, que cada um dos 4 volumes pode conter. Os objetos digitais apresentam-se contidos em DVD com jogos e outros conteúdos que podem complementar a aprendizagem. É observado neste documento que isso poderá determinar novos patamares para a avaliação dos materiais didáticos.

O mais importante é observar que todos esses documentos atribuem relevância ao desenvolvimento do sujeito e de suas distintas competências comunicativas nas diferentes esferas da comunicação social e cultural, porque, conforme já é sugerido nos PCN (1998, p.19), “o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social.” E, assim:

Nessa perspectiva, língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprender a língua é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 1998, p. 20).

Observa-se, portanto, nesta pesquisa, que todos os documentos aqui analisados partem de objetivos que colocam em relevância o contato dos alunos com o universo cultural e com a tecnologia da escrita, o desenvolvimento da proficiência em leitura e das competências linguísticas. Percebe-se, dessa maneira, a consonância entre esses três documentos quanto aos objetivos que o professor deve elaborar em torno do ensino de leitura e escrita na escola.

Observa-se, ainda, que as sugestões para o trabalho com leitura e escrita abordadas nesses documentos intercalam também os processos de desenvolvimento da oralidade. As diversas manifestações da linguagem em seus variados usos, considerando suas diferenças regionais, culturais e sociais também são postas em destaque nesses documentos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais relativos ao nível do Ensino Médio (PCNEM, 2002) já propõem a inserção de Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em todas as disciplinas da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Os PCN+ (2002) – Orientações curriculares complementares para os PCNEM – propõem uma reformulação desse documento curricular, que se justifica por uma melhor organização do trabalho escolar e

atribui importância à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Na seção que corresponde ao conteúdo de Língua Portuguesa, os PCN+ (2002) referem-se ao objetivo de inclusão das TIC no currículo escolar, com a finalidade de se saber as aplicar em situações relevantes. Esse texto expressa sugestões de possibilidades acerca da inserção dessas tecnologias na escola:

A escola pode se valer de tecnologias largamente utilizadas fora dela visando promover passos metodológicos importantes para a sistematização dos conhecimentos. Por exemplo: a gravação em vídeo de um debate regrado pode ser muito útil para promover a análise crítica da expressão oral, da consistência dos argumentos que sustentam opiniões, da postura corporal dos participantes; a navegação pela internet pode ser um procedimento sistemático na formação de um leitor que domina os caminhos do hipertexto e da leitura não-linear; o processador de textos pode ser uma ferramenta essencial em projetos de produção de textos que requeiram publicação em suporte que permita maior circulação social. (BRASIL, 2002, p. 62).

Analisamos, neste capítulo, alguns dos principais aspectos da leitura e escritas nos textos dos documentos oficiais curriculares para ensino da Língua Portuguesa, bem como a trajetória da escrita aos longos dos tempos.

As abordagens de leitura e escrita em todos os documentos aqui considerados são de grande importância para os objetivos desta proposta de pesquisa e para o desenvolvimento das ações que este trabalho objetiva, uma vez que se trata de documentos que determinam os objetivos de forma relevante e coerente com as atuais propostas educacionais, porque atribuem importância ao aluno como sujeito crítico no processo de ensino-aprendizagem, não como um simples receptor de informações.

Consideramos que as propostas de ensino nesses documentos idealizam a formação de um sujeito que é capaz de agir e interagir no seu meio social, de forma a construir competências comunicativas e agir com autonomia como produtor do saber.

Concluimos com esta última subseção do capítulo 1, o propósito da nossa pesquisa de explorar conhecimentos acerca dos objetivos e metodologias do ensino da leitura e escrita no Ensino Fundamental.

No capítulo 2, são apresentadas algumas considerações relativas a importantes abordagens teóricas sobre alfabetização, letramento e letramento digital.

2 ABORDAGENS SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS

Neste capítulo, abordamos importantes reflexões sobre alfabetização, letramento e letramento digital elaboradas por Soares (2001), (2002) e Coscarelli (2005). Dessa forma, cumprimos mais um objetivo sobre a investigação bibliográfica acerca dos conhecimentos relativos a esses temas que são de grande relevância para esta pesquisa. Pretendemos aqui desenvolver competências de leitura e escrita dos alunos que consubstanciam tanto o processo de alfabetização, quanto as formas de letramentos no âmbito escolar e social.

2.1 Alfabetização e letramento

Em seu livro *Letramento: um tema de três gêneros*, Soares (2001), sem ainda se referir ao seu significado, introduz esse tema do “letramento” observando que o termo surgiu recentemente, na segunda metade da década de 1980, sendo utilizado por especialistas da Educação e das Ciências Linguísticas.

Como é relatado por Soares (2001), a primeira ocorrência de uso do termo nota-se num livro de Mary Kato¹⁴, publicado em 1986. E depois, em 1988, a autora Leda Verdiani Tfouni¹⁵ o utilizou novamente, para distingui-lo do termo alfabetização.

De acordo com Soares (2001), essa palavra foi se tornando cada vez mais frequente nas áreas científicas, ao ponto de, em 1995, Angela Kleiman¹⁶ o utilizar para intitular seu livro: *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*.

Soares (2001) então investigou a origem do termo a partir de verbetes do dicionário Aurélio, no qual relata não ter encontrado sequer o verbo letrar. Mas encontrou a palavra “letramento” num dos dicionários mais antigos da língua portuguesa, publicado há mais de um século em Portugal, o dicionário de Caldas Aulete, numa edição brasileira de 1974, na qual, o autor se refere à palavra como antiga e com significado de “escrita”.

Segundo essa pesquisadora, o termo *litteracy* implica a situação de que o indivíduo ou grupo social que aprende a utilizar a escrita passa por mudanças em seu estado ou condição nos aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até econômicos Acrescenta que “o estado ou condição que o indivíduo passa a ter com essas mudanças é que é designado por *litteracy*”.

¹⁴ KATO, Mary. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

¹⁵ TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. São Paulo: Pontes, 1988.

¹⁶ KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

Nesse mesmo dicionário, encontra-se “letrar” com o sentido de “investigar soletrando”; e “letrar-se”, significando “adquirir letras ou conhecimentos literários”. Já que não encontrou o termo com o mesmo sentido que utilizamos atualmente, Soares buscou investigar a origem da palavra a partir de sua etimologia. Assim, encontrou a palavra em inglês *literacy*, palavra originada do latim, *littera* (letra), que, com o acréscimo do sufixo *-cy*, recebe o significado de “qualidade, estado ou condição de quem aprende ler e escrever”.

E Soares constrói, finalmente, o conceito da palavra da seguinte maneira: “letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire o grupo social ou indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita”

A autora observa que existe uma palavra no dicionário que também se adequa ao significado do termo letramento, a palavra alfabetismo¹⁷, com a vantagem de poder se opor ao significado de analfabetismo, ou seja, a condição de quem não aprendeu a ler e escrever. No entanto, ocorre ainda nesse texto a relevância de que um indivíduo, mesmo sendo considerado analfabeto, ou seja, não tendo aprendido a codificar e decodificar a escrita, pode desenvolver capacidades de comunicação, estando inserido em práticas sociais de leitura e escrita, podendo ser, portanto, considerado um sujeito letrado.

A partir desse conceito, no livro *Alfabetização e letramento*, Soares (2003) procura refletir sobre o conceito de alfabetização, tomando-o como processo de aquisição do código escrito e das habilidades de leitura e escrita.

Assim, compreende-se que no conceito da autora, alfabetizar não se restringe apenas a auxiliar a criança a decodificar os sons que as letras representam, envolve, ainda, um conjunto de capacidades de compreensão e apreensão dos sentidos.

Conforme Soares (2003), além desse conceito que envolve o aspecto individual no processo de alfabetização, segundo essa autora, deve ser considerada a influência do aspecto social. Dessa forma, o conceito de alfabetização também deve-se submeter a determinantes culturais, econômicos e tecnológicos. É um processo que possui uma natureza complexa, multifacetada e que repercute sobre os problemas e métodos de aprendizagem.

Fica evidente que a alfabetização envolve a compreensão dos sentidos do texto através das habilidades de leitura. Soares (2003) observa que a aquisição das habilidades da leitura e da escrita não é um processo permanente, mas o desenvolvimento dessas habilidades trata-se de um caráter que realmente nunca é interrompido. Há nessa reflexão uma coerência com o texto dos PCN (1998), que determinam que essas habilidades devem ser desenvolvidas

¹⁷Alfabetismo – Termo que, segundo Soares 2001, possui o mesmo significado de letramento (estado ou condição de quem se envolve em numerosas práticas sociais de leitura e escrita).

. Conforme esse documento curricular,

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. [...] (BRASIL, 1998, p. 70).

Por conseguinte, entendemos que a leitura, por tratar-se de um processo, acontece num contínuo e pressupõe o envolvimento de ações reflexivas e procedimentos que certamente permitem o controle do que vai sendo lido. Dessa forma, ocorre a tomada de decisões ante as dificuldades que vão surgindo e a busca de esclarecimentos de forma a validar as inferências e suposições que vão sendo feitas.

Fica evidenciada a certeza de que alfabetização e letramento são processos que devem ser desenvolvidos na escola de forma interativa, são processos que se complementam para favorecer a aprendizagem escolar. Assim, pensamos ser relevante que os educadores planejem atividades de leitura e escrita na escola associando esse ensino a práticas sociais, de forma a atribuir funcionalidades a textos lidos e escritos pelos alunos.

Após essas reflexões sobre alfabetização e letramento, na próxima subseção, são expostas algumas considerações sobre o letramento digital.

2.2 Letramento digital

Em seu artigo *Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura*¹⁸, Soares (2002) observa que o atual contexto de uso das tecnologias da comunicação eletrônica, ou seja, o uso do computador e da *internet*, introduziu a sociedade em novos incipientes de modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita. É o momento em que identificamos, então, novas práticas de leitura e letramento na cultura digital.

Soares (2002) propõe-se a confrontar as duas faces do letramento: a cultura da leitura e escrita tipográfica – cultura de papel – à cultura da leitura e escrita digital – cultura de tela. Assim, passa a enumerar e descrever diferentes espaços físicos e visuais, desde as tabuinhas de argila, os papiros e pergaminhos até o papel em branco, evoluindo nos dias atuais para a tela do computador.

¹⁸*Cibercultura* – Segundo Levy¹⁹ (1999, p.17), citado por Soares (2002), esse termo designa “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos, de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. Segundo o mesmo autor, ciberespaço é “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores”.

¹⁹LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999. *Apud* Soares (2002).

Soares (2002) estabelece uma comparação entre o texto de papel e o hipertexto, um novo texto de tela, não linear, móvel, flexível, que, ao contrário do texto de papel, permite uma leitura multilinear, em múltiplas possibilidades sequenciais, possibilitando o acesso a outros *links*, e não possuindo, portanto, uma dimensão definida.

Além dessa característica, Soares (2002) observa que o hipertexto permite práticas de leituras mais interativas, pois não define também os papéis de autor/leitor. Pela capacidade de articulação com uma grande diversidade de texto, materializa o caráter intertextual, permitindo uma multiautoria.

E essa autora conclui que esse novo tipo de letramento através das práticas de leitura e escrita digital possibilita-nos não somente novas formas de acesso à informação como também novos processos de aquisição do conhecimento.

Soares (2002) conclui suas ideias sobre letramento na *cibercultura* com observação de que, hoje dia, não existe somente uma forma de letramento, e refere-se, portanto, ao conceito de letramento no plural, ou letramentos. Ela esclarece que:

[...] diferentes tecnologias de escrita existentes; diferentes espaços da escrita; diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita permitem a criação de diferentes formas de letramentos, e podem designar diferentes efeitos cognitivos culturais e sociais em função do contexto de interação com a palavra escrita, ou por múltiplas formas de interação com o mundo. [...] (SOARES, 2002, s/l).

Segundo esta autora, o termo “letramentos” deve sempre ser utilizado na forma plural. Neste trabalho de pesquisa, consideram-se as possibilidades múltiplas de condições de práticas de leitura e escritas descritas por Soares (2002), despertando-nos para essa realidade que nos cerca também no espaço escolar.

Está cada vez mais evidente a necessidade de se efetivar práticas de letramento escolar voltadas para este contexto digital. Devemos, pois depositar nas culturas de tela um maior empenho para o incentivo de práticas de leitura e escrita que atendam os interesses de aprendizagem dessa nova demanda social inserida no mundo informatizado.

Para complementar o estudo sobre letramento digital, refletimos sobre as propostas e sugestões de Coscarelli e Ribeiro (2005) que nos proporciona ricas sugestões sobre o letramento digital e a necessidade de inseri-lo no contexto escolar.

Na apresentação do seu livro: *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*, Coscarelli e Ribeiro (2005) discorrem sobre o lançamento dos computadores no mercado de consumo e a sua propagação nos diferentes espaços sociais, observa que a *internet* hoje ocupa tanto a áreas empresariais quanto as casas das famílias, sendo utilizada para diferentes fins como: estudar, pesquisar, comunicar, socializar, ter momentos de lazer ou

até para fazer cursos virtuais. Elas ressaltam a necessidade de a escola participar efetivamente de todas essas possibilidades que nos oferece o mundo tecnológico.

Mas esse fato descrito por Coscarelli e Ribeiro (2005) nos induzem à seguinte reflexão: como inserir os alunos e as disciplinas na sociedade da informação? Coscarelli e Ribeiro (2005) respondem essa pergunta abordando a necessidade de atualizar os docentes para refletirem sobre os ambientes de aprendizagem, sobre a emergência dessas novas tecnologias que propiciam novas formas de interação, novos gêneros e formatos. Observam que a escola deve repensar a educação como forma de promover a inclusão na sociedade do contexto digital. O uso do computador e da *internet* possibilitam o contato com diversos ambientes de leitura e escrita, de pesquisa e de publicação de textos. De acordo com as autoras, são essas possibilidades que se definem como letramento digital, o que pode ser conferido no trecho:

Se o letramento vem sendo discutido nas e pelas escolas, assim como as possibilidades de uso dos laboratórios de informática, pensa-se na inclusão dos sujeitos também em relação às possibilidades que computadores e internet oferecem. Letramento digital é o nome que damos então à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever). (COSCARELLI; RIBEIRO, 2005, p. 9).

Coscarelli e Ribeiro (2005) enumeram as vantagens de se trabalhar com os recursos digitais na escola, desde que sejam adequadamente conciliados com os objetivos de ensino do conteúdo, não dispensando, portanto, a necessidade de planejamento do professor, de estratégias mais ou menos direcionadas para o uso do computador. Citam os recursos do *Power Point*, muito mais dinâmico do que o quadro de giz que, ainda hoje, é o recurso mais utilizado nas escolas. A *internet*, segundo as autoras, pode se tornar o mais rico instrumento de ensino, por permitir o acesso a jornais, revistas, museus; os alunos podem entrar em contato com autores, visitar fábricas, ouvir músicas, ter acesso a livros e pesquisas.

Coscarelli e Ribeiro (2005) caracterizam o *e-mail* como um gênero textual com o qual podem ser desenvolvidas atividades prazerosas, pois, os alunos podem enviar mensagens para os colegas. E até a abertura da conta de um e-mail é uma atividade interessante, porque propicia meios de aprendizagem, contribuindo para o letramento digital dos alunos, ao preencher formulários, criar senhas, ler termos de contrato etc.

Elas sugerem-nos também o trabalho com outros recursos, como o dicionário e o corretor ortográfico que podem ajudar o aluno a criar hábitos de consultas ao dicionário. E, além desses, as autoras citam outras atividades interessantes como a criação de *blogs* e *sites*.

E descrevem sugestões de como utilizar alguns desses recursos em sala de aula, para que compreendamos o quanto o computador e a *internet* podem ser úteis, ajudando a diferenciar as práticas de ensino e aprendizagem.

Ressaltamos, nesta pesquisa, que assim como existe uma diversidade de gêneros escritos em papel, também se tornam cada vez mais variados os gêneros que encontramos no contexto digital e há possibilidades de interagir essas duas formas de leitura e escrita. Temos, atualmente, as redes sociais, ambientes que têm atraído a maioria dos jovens, em que eles podem postar comentários, compartilhar textos sobre diferentes temas, curtir publicações, criar grupos, participar de bate-papos e efetuar várias outras atividades interativas.

Concebemos, neste trabalho de pesquisa, que os gêneros de textos escritos podem assim estar presentes em diversos ambientes sociais. Gêneros textuais são instrumentos dotados de formas de linguagem e intencionalidade comunicativa e consideram situações e relações interativas entre o produtor e o leitor.

Os gêneros estão inseridos em práticas de leitura e escrita, como instrumentos de comunicação que podem se apresentar em diferentes esferas. Nos dias atuais, esses espaços tornam-se cada vez mais dinâmicos.

É, pois, imprescindível buscarmos meios de inovar a nossa prática docente e investigarmos profundamente as transformações no processo comunicativo em nossa sociedade e no contexto escolar provocadas por esse fenômeno ligado a esta nova era tecnológica.

Trata-se de um fenômeno estreitamente ligado a práticas de alfabetização e letramentos. Estas são duas práticas essenciais no ensino de Língua Portuguesa, que se intercalam para promover a aprendizagem escolar. Nos ambientes virtuais, a leitura e escrita tornam-se cada vez mais dinâmicas, por meio dos gêneros digitais que se apresentam nesses meios.

Portanto, no capítulo seguinte são apresentados alguns desses gêneros e seus principais aspectos.

3 A ESCRITA E A LEITURA EM CONTEXTOS MIDIÁTICOS

Vivemos numa época em que o uso da *internet* e suas implicações na aprendizagem já se tornou um tema muito polêmico. O senso comum acredita que os jovens não apreendem as práticas de leitura e escrita nesses ambientes virtuais, porque são atraídos por uma diversidade de oportunidades que lhes oferecem formas de entretenimentos, como jogos virtuais, vídeos, bate-papos.

Há também quem diga que a *internet* é prejudicial aos jovens por apresentar nos *sites* que lhes são mais atrativos, como nas redes sociais, uma escrita rápida, abreviada, sem preocupação com regras gramaticais. Além disso, as pessoas ainda podem alegar que os relacionamentos virtuais afastam os jovens dos valores humanos como a amizade sincera, a solidariedade, sem falar nos riscos que correm de estarem expostos a pessoas mal-intencionadas.

Consideramos que, ainda que essas situações possam ser verificadas, não se pode ignorar o fato de que a *internet* exerce um importante papel em praticamente todas as instâncias sociais da nossa atualidade. E isso tanto acontece, que importantes decisões da vida cotidiana hoje são resolvidas nos espaços virtuais. É possível constatar que ocorre, desde a necessidade de se fazer um preenchimento de cadastro em um *site* e procedimentos para inscrição em um concurso público, até uma compra de produto comercializado e/ou uma transferência bancária.

É comum verificar que o acesso à informação ou à inscrição em determinados eventos é possível via *internet*. Nesse sentido, entende-se que a não possibilidade de acesso através de outros meios, por si só já exclui uma possível clientela que não sabe, não tem acesso, ou tem qualquer outro impedimento para efetivar a intenção. Vejamos por exemplo o anúncio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, em que até mesmo as dúvidas só podem ser tiradas através da *internet*: “As inscrições deverão ser efetuadas exclusivamente no endereço eletrônico <http://bni.inep.gov.br/inscricao>, no período de 05/05 a 29/05/2015”. E, “Mais informações estão disponíveis no Portal do Inep, na Internet: <portal.inep.gov.br> Em caso de dúvidas, favor entrar em contato por meio do endereço eletrônico: bnienade@inep.gov.br”.

Entendemos, também, que não se pode ignorar que esse ambiente de novas informações, nos diversos *sites* e redes virtuais, contempla as práticas sociais de escrita e leitura em seus diferentes modos, e isso promove um maior contato com a linguagem e proporciona aos envolvidos em atos de comunicação a interatividade.

Evidentemente, as escolas não podem permanecer alheias a esses acontecimentos e, em nosso entendimento, devem proporcionar o uso, pelos alunos, com a finalidade de estudo dos conteúdos escolares. Ignorar a existência da *internet* nos espaços de aprendizagem, seria contrariar os objetivos, os interesses e as necessidades dos educandos. Nas aulas de Língua Portuguesa, por exemplo, entendemos ser possível proporcionar não só a leitura, mas também a escrita de gêneros e tipos textuais do meio digital. Considera-se que nesse espaço está presente o hipertexto, que se configura na grande diversidade de gêneros digitais e multimodais, que são constituídos de uma linguagem mais dinâmica e flexível.

Na subseção seguinte, descrevemos as especificidades dos gêneros e tipos textuais, e, de forma mais detalhada sobre as características do fenômeno presente no universo digital – o gênero hipertexto.

3.1 Gênero textual e o gênero hipertexto

É possível afirmar que para o bom desenvolvimento do processo de leitura e escrita, seja na *internet* ou não, deve-se levar em conta o movimento estratégico entre a forma e o significado dos textos e a adoção dos artifícios da língua e das diferentes linguagens.

Sabe-se que, para diferentes modos de materialização dos sentidos, devemos lançar mão de diferentes competências e habilidades no ato de compreender e de ler. Dessa forma, ler uma bula de remédio, escrever uma carta, ou um texto argumentativo, ler uma charge ou uma história em quadrinhos, implica, necessariamente, lançar mão de habilidades comunicativas específicas, requeridas por esses diferentes tipos e gêneros textuais. Isso porque a relação entre linguagem verbal e não verbal se evidencia, necessariamente, a partir da produção e recepção de textos.

Essas modalidades de linguagem já se ancoram e se vinculam a um contexto social. Trata-se, portanto, de pensarmos em práticas de linguagem concretas, marcando um lugar e um tempo específicos. Para um melhor entendimento, recorreremos às considerações de Marcuschi (2010)²⁰ sobre a distinção entre tipo e gêneros textuais. Segundo esse autor, os termos tipo textual e gênero textual diferenciam-se, uma vez que gênero se pauta basicamente na utilidade da língua como instrumento comunicativo, ou seja, a língua é um veículo de representações, concepções, valores socioculturais e de instrumento de intervenção social.

²⁰ MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

Por sua vez, o tipo, leva em consideração a língua, numa perspectiva formal e estrutural – de natureza linguística. Observe, no quadro 2, as breves características estabelecidas pelo autor, por meio de um paralelo:

Quadro 2 – Relação entre tipos e gêneros textuais

<i>Tipos Textuais</i>	<i>Gêneros Textuais</i>
Construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas.	Realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas.
Constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos.	Constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas.
Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas e tempo verbais.	Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composições e função.
Designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	Exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, bula de remédio, bate-papo virtual, resenha, piada etc.

Fonte: Marcuschi (2010, p. 24).

Interessa-nos para fins desse trabalho, esses entendimentos, haja vista que influenciam diretamente as atividades de leitura e escrita. Compreende-se que o autor ou produtor do texto contribui com uma mobilização da língua, a fim de veicular suas intencionalidades comunicativas.

Assim também o leitor, ou destinatário do texto, participa desta mobilização, não só com referência a conhecimentos linguísticos, mas também de conhecimentos referentes à experiência do evento comunicativo em que ele se insere. Nessa perspectiva, o texto é abordado como lugar de interação, em que, dialogicamente, autor e leitor, por meio de texto, se constituem.

O gênero hipertexto, a partir das afirmações de Marcuschi (2005)²¹, pode ser compreendido como um texto heterogêneo, que pode assumir múltiplas formas. É, portanto, um texto flexível, pois pode se apresentar até mesmo através de um *link* ou *hiperlinks*,²² não apresentando estruturas fixas.

Dessa forma, torna-se um texto mais dinâmico do que os textos convencionais escritos no papel impresso, pode permitir maior interação entre autor e leitor.

²¹MARCUSCHI, Luís Antônio. A coerência no hipertexto. In: COSCARELLI, Carla, RIBEIRO, Ana Elisa (org.) **Letramento digital: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica 2005.

²² *Hiperlinks (Links)* – Segundo Frago (2013), são conexões automatizadas que quando acionadas dão acesso a outro módulo de informação, não necessariamente em ordem linear.

Suas mensagens podem ser entrecortadas, por exemplo, pode-se estar lendo um artigo de opinião e no meio desse artigo, pode se localizar um vídeo ou um *link*, que se configurará num novo hipertexto. Outra característica percebida no hipertexto é que, diferentemente dos textos escritos em papel em que predomina a linearidade, sua escrita pode se apresentar numa forma não linear, ele pode ser lido a partir de diferentes ângulos.

Segundo Marcuschi (2005), o hipertexto não é um fenômeno exclusivo do universo digital, ele pode estar presente na vida cotidiana das pessoas, constituindo-se numa “paisagem textual”. Ao observarmos o centro de uma cidade, por exemplo, percebe-se uma grande diversidade de textos orais, escritos e visuais. Tudo isso pode ser considerado um hipertexto. Dessa forma, percebemos que o hipertexto não está presente apenas nas páginas virtuais.

Marcuschi (2005) também afirma que o hipertexto não considera uma estrutura ou organização centrada, pois “a ausência de um centro tira a possibilidade de limites e contornos definidos”. Podemos assim considerar que não é possível prever, concretamente, o que constitui a coerência do hipertexto, já que este possui uma estrutura flexível e não linear.

Nesse sentido, o papel do leitor destaca-se no aspecto de construção da coerência, pois é este quem seleciona os *links*, de acordo com seus objetivos e estratégias de leitura, nessas páginas virtuais. Sobre isso, Marcuschi afirma que:

Quanto à sua organização, o hipertexto não tem um centro, ou seja, não tem um vetor que o determine. Ele não é uma unidade com contornos nítidos, como já dissemos. Ele é um *feixe* de possibilidades, uma espécie de leques de ligações possíveis, mas não aleatórias. Serve-lhe de metáfora a noção de estrela, que não forma um centro, mas vários vértices que se ligam a outros vértices. A ausência de centro tira a possibilidade de limites e contornos definidos. Aquilo que num texto impresso pode ser tido como *digressão* torna-se o *modus faciendi* e o *modus legendi* do hipertexto (MARCUSCHI, 2005, p.193).

Um dos cuidados com o hipertexto deve ser, necessariamente, o fato de o leitor saber escolher adequadamente os *links* e *hiperlinks* que convêm à sua busca para progredir com a leitura nesses ambientes digitais. Senão esse leitor estará em risco de se perder em diversas navegações desnecessárias, antes de finalizar sua pesquisa ou objetivos com a leitura pela *internet*. Segundo Marcuschi (2005):

Pessoas sem costume de leitura perdem-se com facilidade lendo um jornal, e mais ainda, ao se defrontarem com o hipertexto que não progride com uma visão imediata do percurso. Trata-se de uma navegação com pouco conhecimento distribuído à mão e exigindo muito de meu conhecimento pessoal. O esforço cognitivo no trato do hipertexto é maior e, como a coerência reside nesse aspecto, trata-se de uma diferença significativa (MARCUSCHI, 2005, p. 205-206).

Consideramos que todos esses aspectos sobre o hipertexto o caracterizam como um fenômeno que deve merecer maior atenção no contexto de aprendizagem escolar, quando se ensina buscando a valorização das ações educativas para promover o letramento digital.

Essa atenção ao contexto de aprendizagem escolar voltado para a inclusão digital tange não só à escolha e à condução das aulas para os conteúdos temáticos, mas também se refere à seleção de *links*, para que o aluno não se perca nos momentos de leitura sob orientação dos docentes. Compreendemos, assim, que a *internet* é um ambiente bastante interativo, e muitas de suas ferramentas e aplicativos são imprescindíveis para a acelerada vida dos indivíduos nesta modernidade.

Por esse caráter, a *internet* deve favorecer também a utilização de melhores estratégias pedagógicas para auxiliar no processo de aprendizagem dos jovens, porque apresenta recursos que também propiciam as práticas de leitura e escrita em seus espaços virtuais. Seus inúmeros *sites* configuram-se em rico instrumento para a pesquisa, por apresentar um amplo suporte para uma grande diversidade de gêneros textuais.

Nessa próxima subseção são apresentados alguns dos gêneros próprios desses ambientes digitais.

3.2 Gêneros textuais do contexto digital

Segundo Coscarelli (2006, p. 31), a aprendizagem dos recursos básicos da leitura e da escrita não se encerra na alfabetização, ou seja, o aprendizado da leitura e escrita, pelo contrário, é um processo constante e infindável. Isso implica que os processos de práticas de leitura e escrita não se encerram no ambiente escolar e ocupam os diversos âmbitos sociais em seus diferentes contextos, ao longo da vida.

Conforme esta autora, no contexto digital, essas práticas de leitura e escrita se intensificam cada vez mais, pois surgem novos gêneros textuais, bastante ricos em formas de linguagem. Exemplo disso é o hipertexto, um novo formato de texto, flexível, dinâmico, que pode se conectar a outros textos através dos seus *hiperlinks*, promovendo uma forma de leitura não linear, ou seja, são textos que não apresentam estruturas com sequências determinadas ou fixas. Entre essas formas, encontramos diferentes gêneros, conforme verificamos a seguir.

3.2.1 O e-mail

O *e-mail* é um tipo de correspondência eletrônica que tem substituído, em diversas situações, a carta pessoal, geralmente, manuscrita, e se sobressai como um importante e eficiente meio de comunicação: “Por meio da troca de mensagens e textos anexados, os

componentes de uma equipe de trabalho podem produzir textos cooperativamente [...] não exige sincronização de tempo entre os interlocutores [...]”, afirma Marques Neto²³ (2006. p. 60).

Dessa forma, percebemos que o *e-mail* se adapta a diferentes contextos (formais ou informais) e é um gênero que, dependendo do grau de proximidade entre os interlocutores, pode servir para tratar de um assunto pessoal ou relativo a questões de trabalho, de estudo ou comerciais etc.

Conforme o contexto, a linguagem utilizada neste gênero também se modifica, apresentando-se na forma padrão ou não padrão, na qual pode surgir termos abreviados, que correspondem ao *internetês*.

Hoje em dia, o *e-mail* tornou-se uma necessidade básica para todos os cidadãos, pois assim como temos um endereço fixo na cidade, no bairro em que moramos, é necessário também termos o endereço eletrônico. O *e-mail* permite localizar o interlocutor, e é requisitado em diversas situações, inscrições em concursos, e cadastros em sites diversos.

Atualmente, os provedores de *e-mail* se modernizaram muito e nos proporcionam não só a possibilidade de trocas de mensagens, apresentam aplicativos ou ferramentas que assumem variadas funções como arquivar documentos em pastas, álbuns de fotografias, editar textos, ou até mesmo criar páginas personalizadas ou promover a formação de ciclos de amizade, como ocorre com o *Gmail*, um provedor do *Google*.

3.2.2 O *chat* ou sala de bate-papo

O *chat* é outro gênero que podemos encontrar nesses ambientes virtuais, em que há predominância da escrita com linguagem de caráter oral, por se caracterizar por uma conversa informal entre os participantes.

Predomina neste gênero, portanto, a variação linguística do *internetês*, identificado pelo uso das palavras abreviadas, porque a comunicação ocorre em tempo real (de forma instantânea) e o contexto exige rapidez na comunicação.

Além das abreviações podemos notar ainda a repetição de fonemas e o uso de *emoticons* que marcam a expressividade do locutor. Um simples *emoticon* ou uma animação pode completar o processo de interlocução, envolvendo sentidos subentendidos na situação comunicativa de um determinado *chat*.

²³MARQUES NETO, Humberto Torres. A tecnologia da informação na escola. In: COSCARELLI, Carla Viana, (org.). **Novas Tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

O nível informal é, comumente, o predominante nesse gênero. No entanto, dependendo no nível linguístico dos sujeitos envolvidos na comunicação e de sua necessidade de troca de informação, essa linguagem pode variar de um nível informal para formal e vice-versa.

3.2.3 O *blog*

O *blog* é um gênero que, originalmente, funcionava como uma espécie de diário eletrônico e acabou se diversificando em suas funções, constituindo-se, atualmente, num rico ambiente que pode se conectar a grande diversidade de outros gêneros.

Um *blog* hoje pode assumir diversas funções e condensar diversos tipos de outros gêneros digitais, através dos hipertextos que podem estar presentes nele. Um dos principais objetivos do *blog* é expor opinião sobre um fato da realidade política, social ou cultural.

Esses *sites*, geralmente, permitem a interação através de um espaço próprio para os leitores poderem comentar seu conteúdo, ou remeter alguma dúvida ao autor. Dessa forma, o *blog* torna-se um gênero bastante útil à aprendizagem da leitura e escrita.

3.2.4 Redes sociais

Outro gênero que serve para a ampla interação são as redes sociais. Redes sociais são *sites* que promovem uma rápida ampliação dos ciclos de amizades. Nesses ambientes virtuais, as pessoas podem compartilhar fotos, *links* do interesse de um grupo, debater sobre diversos temas, interagir numa sala de bate-papo etc.

Segundo Frago (2013), os atores de uma rede social são indivíduos, instituições, grupos. Suas conexões podem ser formais, como as subordinadas a empresas, ou informais, com interações ou laços sociais. Frago define que:

Uma das coisas mais difíceis para se determinar em uma rede social são seus limites. [...]. Assim é preciso decidir, inicialmente, que tipo de abordagem se deseja: rede inteira ou rede de ego. Na rede inteira, há uma rede cujo limite é institucional ou externo, uma rede inteira pode ser por exemplo uma rede delimitada por uma comunidade no *Orkut* ou por um grupo de *Weblogs* do mesmo “condomínio”. Já a rede ego é uma rede traçada a partir de um determinado ator. Neste caso escolhe se um ator para iniciar o traçado da rede e, a partir dele, traça-se a rede. Outra forma de delimitar uma rede social é a partir dos graus de conexão. Cada grau de conexão, por exemplo, traz um ego e os amigos de ego. [...] A dois graus de conexão, por exemplo, temos ego, os amigos de ego, e os amigos dos amigos de ego. Cada grau de separação é, assim, representado por uma conexão. Dependendo do tamanho da rede, pode ser necessária uma forma mais automatizada para recolher os dados para análise. FRAGO (2013, p. 119-120)

Além dessas funções, uma rede social pode oferecer diversos aplicativos, entre jogos e opções de entretenimento. Dentre as redes mais conhecidas e utilizadas, temos o *Twitter*, o *Instagram* e o *Facebook*.

O *Facebook*, por exemplo, é uma rede social gratuita, que permite aos usuários usufruírem de todas essas formas de interações citadas aqui. Além disso, o usuário pode criar páginas e grupos com objetivos específicos, que podem servir até mesmo para fins comerciais. Os usuários do *Facebook* podem ainda controlar suas próprias configurações de privacidade e de segurança, decidir o que compartilham e, ainda, pesquisar, adicionar, excluir ou bloquear amigos.

Trata-se de um *site* de fácil acessibilidade, que apresenta diversas vantagens aos internautas, mas como todos os demais *sites*, também contém regras que devem ser respeitadas pelos usuários. Como todos os espaços da *internet*, o *Facebook* é um *site* que implica a obediência a normas de uso e responsabilidade àqueles que o utilizam.

Todos esses gêneros digitais, aqui tratados, assim como outros que existem nos ambientes virtuais, podem nos servir como recursos metodológicos para desenvolver-se um bom trabalho escolar focado na leitura, produção e circulação dos gêneros textuais estudados pelos alunos em sala aula.

Conclui-se que a prática de leitura é um processo que pode se manifestar em diferentes ambientes, seja em lugares públicos, em casa, na escola e, seja, especialmente, em ambientes virtuais. Pode também ser realizada de diversas maneiras, quando se interage com os diversos gêneros que se inserem nas práticas de leitura, e estas se modificam constantemente, pois são influenciadas pelas transformações de todo o contexto social. Observamos, por exemplo, no discurso de Soares (2002), sobre a maleabilidade e dinamicidade que os hipertextos assumem nos ambientes virtuais, uma ótima possibilidade de se desenvolver um interessante trabalho com os objetivos de leitura e escrita, a partir de diferentes gêneros textuais.

Assim, percebemos que as práticas de leitura são diversificadas e dependem do contexto em que são praticadas.

Essa percepção reforça nossa compreensão de que há necessidade de inserirmos em nossas práticas docentes a utilização das tecnologias digitais, como um dos principais recursos para estimular a leitura e a escrita, um dos caminhos para que o indivíduo se aproprie do conhecimento. Com essa perspectiva, desenvolvemos a próxima subseção em que se discute a necessidade de se incluir o uso de tecnologias nas estratégias pedagógicas da educação escolar.

3.3 O uso de tecnologias digitais na escola

A charge da Figura 7, a seguir, satiriza os métodos tradicionais de ensino, que não acompanham o progresso tecnológico. Esta charge mostra-nos como é intensa a necessidade de se inserir atualmente os recursos da *internet* nas práticas de ensino. Ao lado desta necessidade, percebe-se que convém desenvolver na escola um trabalho direcionado ao estudo sobre os gêneros presentes nas esferas digitais, provenientes do uso destas tecnologias, para favorecer práticas de leitura e escrita.

Figura 7: Charge – Jovens abandonam a escola por vício em *internet*



Fonte: Disponível em: <<https://br.noticias.yahoo.com/fotos/charges-do-alpino-1420212559->>

Hoje, são vários os aspectos que envolvem essas práticas de leitura e escrita nos meios sociais. E a escola, no seu objetivo de formar o leitor no contexto dos dias atuais precisa atribuir importância à inclusão das novas tecnologias de informação entre seus recursos pedagógicos. Isso é necessário, também, porque essas tecnologias se evoluíram muito e, em pouco tempo, tornaram-se acessíveis a grande número de pessoas.

Tanto nos espaços sociais quanto nos ambientes virtuais, as pessoas lidam com as práticas de leitura e escrita de diferentes maneiras, com diferentes objetivos. E cresce cada vez mais a necessidade de comunicação nos meios tecnológicos.

Dessa forma, o desenvolvimento das diversas habilidades de leitura e escrita torna-se essencial para que as pessoas saibam lidar com as multimodalidades dos gêneros presentes nas páginas digitais.

Para Coscarelli e Ribeiro o aprendizado da leitura e escrita é um processo constante para o ser humano:

Sabemos que uma vez dominados os recursos básicos da leitura e da escrita, ficamos o resto de nossas vidas aprendendo a ler e a escrever, a dominar cada vez mais os recursos da escrita e estratégias da leitura. Esses processos não se encerram na alfabetização. Uma vez dominados os recursos básicos da leitura e da escrita, não importa mais em que método fomos alfabetizados, mas que concepção de texto, leitura, de escrita, de aprendizagem a escola está nos ajudando a desenvolver. (COSCARELLI; RIBEIRO, 2005, p. 31)

Dessa forma, os alunos, de um modo geral, podem encontrar diversos recursos com o uso da *internet*, há diversos *menus*, diversos *links* e variadas opções de uso. Há inúmeras informações numa página virtual, e é recomendável que os usuários desses instrumentos tecnológicos aprendam a selecionar os ambientes digitais necessários aos seus objetivos de leitura num dado momento. Sobre isso, Coscarelli e Ribeiro (2005) consideram também que:

O computador tem muito a contribuir como fonte de informação e como meio de comunicação, mas para realmente ser útil como tal, os usuários, alunos e professores, devem saber digitar, bem como lidar com mecanismos de busca, de exploração das informações e com novas formas de interação como o e-mail, blogs, sites, entre outras. (COSCARELLI; RIBEIRO 2005, p. 40).

Além das habilidades de leitura que são imprescindíveis para que o aluno saiba analisar e avaliar criticamente, e selecionar adequadamente as informações nos meios digitais, é necessária ainda para essa educação que utiliza recursos tecnológicos uma orientação sobre os comportamentos éticos que se deve assumir nesses ambientes.

Convém, portanto, que a escola busque valorizar as novas possibilidades de ensino de leitura e escrita no contexto digital. É preciso orientar o discente sobre a análise dos diferentes tipos de linguagens presentes nesses ambientes.

São ambientes em que os recursos de imagem são amplamente explorados e se configuram através de vídeos, fotografias, hipertextos e diversas outras ferramentas em que a multimodalidade textual se apresenta.

Vejamos como Coscarelli (2006, p. 68-69) se refere ao conceito de texto, ao considerar os gêneros textuais que se apresentam nas telas digitais:

Com o advento da informática, o conceito de texto parece continuar o mesmo, uma vez que pode tornar infinitas formas para continuar sempre sendo um mecanismo de interação. O que muda são as formas de manifestação, ou seja, novos gêneros textuais são criados em função de uma nova interface, novas formas de expressão são utilizadas, antigas são retomadas, mas o texto continua sendo instância enunciativa, contato entre autor e leitor. Precisamos, agora, saber o que esses novos gêneros como o hipertexto exigem, tanto do autor quanto do leitor; que estratégias precisam ser desenvolvidas e que regras devem ser consideradas para que os interlocutores alcancem seus objetivos na construção e na recepção desses textos (COSCARELLI, 2006, p. 68-69).

Nessa perspectiva, os diversos gêneros digitais presentes nas páginas da *internet* tornam-se aliados para a elaboração de estratégias de leitura e escrita voltadas para a inclusão dos alunos no contexto do letramento digital.

As reflexões construídas neste capítulo se compatibilizam com os objetivos práticos e metodológicos desta pesquisa porque nele consideramos as necessidades de inclusão dos recursos tecnológicos na escola, bem como de desenvolver a leitura e a escrita, nos ambientes da esfera digital. Fato este que só se torna viável com a utilização dos recursos de mídias digitais, como computadores e celulares com acesso à *internet*.

Neste capítulo, também, buscamos refletir sobre características do hipertexto, a partir das contribuições de Marcuschi (2005). Apresentamos características de alguns dos principais gêneros que se encontram nas páginas virtuais. E, com base em Coscarelli (2006), discorreremos sobre a importância do estudo desses gêneros para o desenvolvimento das competências comunicativas que contornam as práticas de leitura e escrita dos alunos nesse ambiente.

Todos esses argumentos contribuíram para a aplicação do plano de intervenção desta pesquisa, no qual foi previsto atividades de leitura em sala de aula e pesquisa em grupo para apresentações sobre gêneros digitais, como o *blog* e o comentário de *internet*, o *e-mail* e as redes sociais e suas influências para a interação e aprendizagem dos jovens.

No capítulo 4, precisamente na subseção que se refere à descrição dos resultados sobre a aplicação do plano de intervenção desta pesquisa, discorreremos sobre como foram desenvolvidas as estratégias com os gêneros digitais estudados em sala de aula. Partimos, então, à descrição sobre o método, a metodologia e a análise de dados desenvolvidos nesta pesquisa.

4 MÉTODO, METODOLOGIA, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1 Sobre método e metodologia

Ao considerarmos o ambiente de pesquisa, a abordagem teórica e a técnica de coleta e a análise dos dados, definimos esta pesquisa, em conformidade com o que expõe Gil (2008), quando propõe a classificação das pesquisas segundo os métodos empregados com a finalidade de validar, cientificamente, os resultados, como pesquisa bibliográfica e pesquisa documental.

Segundo o autor, a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material impresso, já publicado. Neste caso, foram consultados livros e os parametrizadores oficiais do ensino de Língua Portuguesa que possibilitaram a identificação do estágio atual referente ao tema e à consequente escrita do referencial teórico, balizador das ideias defendidas.

Já a pesquisa documental, conforme afirma Gil (2008), é um delineamento que pressupõe a consulta a dados já existentes, constantes em documentos elaborados com finalidades diversas, pertencentes a arquivos internos das instituições. Foram consultados documentos resultantes de investigações realizadas na escola campo da pesquisa, constantes em seus arquivos, que não fazem parte da biblioteca ou de uma base de dados, tais como:

- i) dados sobre as condições de acesso dos alunos às tecnologias digitais, obtidos por meio da aplicação de um questionário durante aulas de Língua Portuguesa;
- ii) dados de uma atividade de leitura e interpretação de textos com linguagens verbal e não verbal, atividades seguidas de uma pequena produção textual. A atividade foi desenvolvida pelos alunos do nono ano, no decorrer de aulas da Língua portuguesa;
- iii) dados referentes a uma avaliação diagnóstica, elaborada com base em descritores de leitura da Matriz de Referência do Sistema de Avaliação da Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais (SIMAVE), aplicada no início de 2015.

Esses dados foram analisados qualitativamente. Além disso, dada a proposição de desenvolvimento de um plano de intervenção para proporcionar a aquisição, por parte dos alunos, de competências necessárias à leitura e escrita de textos, considerando o contexto digital em que eles estão inseridos, classificamos a pesquisa, segundo sua finalidade, na categoria de “pesquisa aplicada”. A pesquisa aplicada, conforme propõe a Adelaide University (2008) citada por Gil (2008, p. 27): são “Pesquisas voltadas à aquisição de conhecimentos com vistas à aplicação numa situação específica”.

Dessa forma, após a análise dos dados referentes às condições de acesso dos alunos às tecnologias digitais, dos resultados da atividade de leitura e interpretação de textos com linguagens verbal e não verbal e dos dados referentes à avaliação diagnóstica, o que permitiu a constatação da possibilidade de uso de mídias digitais pelos alunos durante as aulas e a constatação da defasagem no desenvolvimento de competências de leitura e escrita, foi proposto um plano de intervenção.

O objetivo do desenvolvimento do plano de intervenção foi contribuir para a superação dos problemas de desenvolvimento de competências de leitura e escrita detectados. A proposta de intervenção constitui-se de práticas de leitura e escrita, por meio da utilização de novas tecnologias de informação e comunicação. Foram propostas construções de roteiros didáticos em torno de alguns dos principais gêneros textuais voltados para a função pragmática (por exemplo: artigo de opinião, notícia ou reportagem, anúncios etc) e também de gêneros utilizados nos ambientes virtuais.

Esses gêneros foram estudados em sua estrutura e funcionalidade e produzidos em sala de aula através de roteiros didáticos. A culminância foi a circulação deles em ambiente virtual, selecionado²⁴ e restrito à turma. As atividades deste plano de intervenção objetivaram, dessa forma, a realização de práticas de leitura e escrita direcionadas para a assunção de uma função social – interação de saberes.

Após a intervenção, os resultados foram avaliados e, a partir desse momento, elaboramos uma reflexão teórica que originou as considerações finais desta pesquisa.

4.1.1 O campo da pesquisa

A escola campo da pesquisa e alvo da intervenção foi a Escola Estadual Simeão Ribeiro dos Santos, situada à Rua Monte Plano, nº 669, bairro Santa Rita, no município de Montes Claros (MG), na qual a pesquisadora atua como professora da disciplina Língua Portuguesa no ensino fundamental.

A cidade de Montes Claros fica na região Norte do estado de Minas Gerais. Montes Claros caracteriza-se como importante centro regional, polarizador da saúde e da educação na vasta região. Com mais de 400 mil habitantes, apresenta grande crescimento comercial e industrial. Além desses aspectos, consideramos, ainda, a posse desse município de um importante patrimônio cultural e literário.

²⁴ O ambiente virtual selecionado foi o *Facebook*, ou seja, um grupo fechado nessa rede social por ela ser a mais utilizada pela turma, como se verificou na análise do questionário usado para a coleta de dados.

Quanto à educação, a cidade é privilegiada por contar com uma grande rede de ensino básico e universitário, constituída por um conjunto de instituições escolares, formado por unidades municipais, estaduais e federais, além das redes particulares de ensino que também oferecem, além do ensino regular, vários cursos técnicos profissionalizantes e superiores.

No tocante à educação superior, Montes Claros conta com uma universidade estadual, uma federal e sete faculdades particulares, que contribuem para a formação de docentes e outros profissionais que atuam em diferentes setores e em diversas áreas na região.

A Escola Estadual Simeão Ribeiro dos Santos fica próxima à região central da cidade. Atende à população com o ensino fundamental e o médio. Em 2015, atende em torno de 1017 alunos.

No nível fundamental oferece: i) um ciclo de alfabetização com duração de três anos (1º, 2º, 3º anos); ii) um ciclo complementar com duração de dois anos (4º e 5º anos); iii) um ciclo intermediário com duração de dois anos (6º e 7º anos) e, iv) um ciclo de consolidação, com duração de dois anos (8º e 9º ano).

No nível médio oferece os três anos do ensino regular (1º, 2º, 3º anos) e a Educação para Jovens e Adultos (EJA). As aulas para o ensino fundamental ocorrem nos turnos matutino e vespertino, enquanto as aulas para o ensino médio acontecem nos turnos matutino e noturno.

A escola organiza-se com serviços de caráter administrativo, financeiro e pedagógico, que são auxiliados por ações e decisões exercidas pelo colegiado e conta com um quadro docente constituído por professores com diploma de formação em cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*.

Dentre os mais importantes espaços em que podem ser desenvolvidas atividades didáticas, além da sala de aula, encontra-se uma biblioteca, que é utilizada tanto para o empréstimo de livros quanto para o uso de recursos de multimídia (televisão, DVD, *datashow* e outros).

A escola conta com uma quadra esportiva onde acontecem atividades da disciplina de Educação Física e atividades de aberturas e culminâncias de projetos interdisciplinares. Há um pequeno pátio, no qual acontecem, geralmente, as reuniões administrativas e pedagógicas com a participação da comunidade escolar.

Um importante recurso que estava sendo instalado na escola no momento da intervenção é a sala ou laboratório de informática, fato que poderia favorecer muito o desenvolvimento de aulas com o objetivo de promover a inclusão dos alunos num contexto de letramento digital.

A escola realiza projetos interdisciplinares, considera o contexto sociocultural e incentiva a participação dos professores, de outros educadores envolvidos (estagiários) e da comunidade escolar.

Periodicamente, ocorrem reuniões pedagógicas e administrativas. Bimestralmente, a escola realiza reuniões com pais e professores para entrega de resultados e reflexões em busca de soluções para aspectos que envolvem a aprendizagem dos alunos no contexto escolar.

Os alunos, em sua maioria, são jovens saudáveis, filhos de trabalhadores da zona urbana, em áreas diversificadas: domésticas, pedreiros, auxiliares de serviços, pequenos comerciantes, servidores de empresas públicas e particulares e professores. Normalmente, residem em bairros próximos à escola. Grande parte desses alunos usa celulares com acesso à *internet*.

Neste ano de 2015, a turma privilegiada com o desenvolvimento da proposta de intervenção, que ocorreu durante as aulas de Língua Portuguesa, foi uma turma do nono ano A. Ela agrupa, em torno de 34 alunos, sendo 19 do sexo feminino e 15 do sexo masculino. Caracteriza-se como uma turma agitada e trabalhosa no sentido de controlar situações de conversas paralelas e, principalmente, do uso de celulares, para diversos fins que não os de estudo dos conteúdos escolares, nos momentos de aula.

Quanto ao nível de aprendizagem, trata-se de uma turma heterogênea, contudo pode-se afirmar que poucos apresentam habilidades na aprendizagem não só dos conteúdos da disciplina Língua Portuguesa, mas também de outras disciplinas. Nem todos participam das atividades propostas em sala de aula e a maioria apresenta dificuldade no desempenho das atividades de leitura e escrita.

4.2 Descrição e análise dos dados

O uso de recursos da tecnologia digital, em sala de aula, a despeito das recomendações da escola para que não sejam utilizados nesse espaço por acreditar que ele interfere negativamente no processo de aprendizagem, foi detectado, empiricamente, durante as aulas de Língua Portuguesa nas turmas do nono ano de 2015.

Constatou-se que os alunos utilizam os celulares para diferentes fins, principalmente, conectados a fones para ouvir músicas, mostrar fotos e vídeos a colegas, e alguns ainda acessam a *internet*.

Paralelamente a essa constatação, ações investigativas foram realizadas com alunos da escola com vistas a caracterizar, conforme os instrumentos utilizados, os hábitos de uso da tecnologia pela clientela atendida.

A primeira investigação que ocorreu em fevereiro de 2015, ofereceu dados para o diagnóstico da turma. Essa ação consistiu na aplicação pela professora de Língua Portuguesa, nas turmas de nono ano, de uma atividade prática objetivando não só propiciar uma reflexão sobre a importância da prática de leitura, mas também para averiguar as habilidades de leitura e escrita.

Primeiramente, foram apresentados aos alunos alguns depoimentos de pessoas importantes (escritores e jornalistas) que contribuíram com seus argumentos e relatos de experiências que tiveram e/ou ainda têm com as práticas de leitura.

Alguns autores referiram-se à leitura de livros literários, ou abordaram o tema de um modo mais geral. Cada aluno foi lendo o depoimento de um determinado autor.

A cada leitura, a professora estimulava o diálogo com a classe perguntando sobre que aspecto aquele autor abordara sobre a prática de leitura e sua importância, através de exemplos e comparações com as situações do cotidiano e os diversos objetivos que cada leitor busca com o ato de ler. Alguns alunos leram e outros participaram oralmente do diálogo.

Após essa atividade, procedeu-se à leitura de um *cartum*, também com o tema sobre a importância da prática de leitura. A professora comentou sobre a estrutura do texto, a linguagem não verbal presente nesse gênero e sua intenção crítica sobre um tema da realidade social.

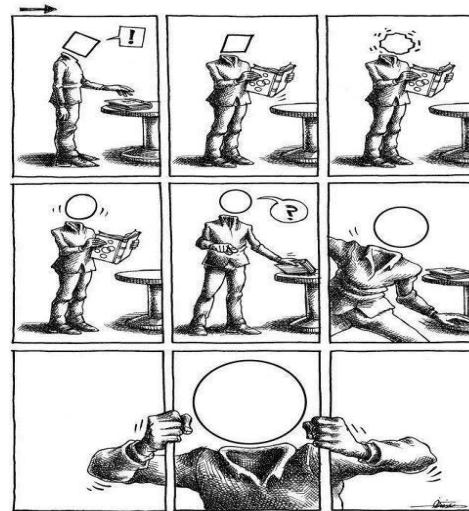
Na sequência, propôs que os alunos observassem, em cada parte do texto, o comportamento do personagem e que resumissem esse texto, reconstituindo a sequência narrativa presente em cada quadrinho, e abordassem a ideia crítica que o cartunista pretendeu transmitir.

A turma conseguiu analisar as partes separadamente, nos aspectos concernentes à sequência narrativa do texto, contudo, mostrou muitas dificuldades em construir a síntese, ou seja, o sentido produzido pela unidade do texto, sua intencionalidade de comunicação; a crítica que o autor pretendeu transmitir através do *cartum*.

Foi necessário que a professora conduzisse o raciocínio dos alunos para construir essa compreensão. Observou-se que a maior parte deles se manteve passiva durante a interpretação.

A seguir, está a ilustração do *cartum* analisado com a turma (Figura H):

Figura 8: *Cartum* analisado na sala de aula



Fonte: *Homo Literatus*. Disponível em <https://www.facebook.com/holiteratus/photos_stream.> Acesso em 28/nov./2013.

O fato de os alunos terem apresentado dificuldade em leitura compreensiva comprovou a necessidade de se dar ênfase ao trabalho com atividades voltadas a objetivos de desenvolver suas competências de leitura. Principalmente, aquelas competências que se referem à construção de inferências de informações e sentidos implícitos e identificar a função dos gêneros. Essas competências compatibilizam-se com a necessidade de se descobrir o que o autor informa ou tentou informar e para que ele informou, ou seja, qual a finalidade da comunicação. Enfim, percebeu-se, nesse fato, a congruência com as intenções interventivas desta pesquisa, no que se refere aos objetivos de se trabalhar práticas de leitura e escrita com o propósito de desenvolver melhor essas competências nos alunos.

Após a atividade oral, a mesma proposta de análise da figura foi escrita no quadro-negro da seguinte forma: Atividade escrita: Analise cada quadrinho do *cartum*, identificando as atitudes do personagem e aspectos da linguagem visual presentes no texto. Depois, reconstrua a ideia que o texto do *cartum* pretende transmitir. Eis alguns exemplos da análise do *cartum* feita pelos alunos, apresentados nos quadros 3 e 4, a seguir:

Quadro 3: Análise do *cartum* – informante 1

Informante 1

1º quadrinho: O rapaz vê um livro sobre a mesa, vê algo interessante escrito.

2º quadrinho: Então ele pega o livro e começa a ler.

3º quadrinho: Ele então coloca o livro sobre a mesa e fica em dúvida.

4º quadrinho: Ele começa a observar ao seu redor, à sua volta.

7º, 8º, 9º quadrinhos: Descobre então que está preso em algum lugar, passa a transformar toda a sua volta, conhece melhor o ambiente.

Fonte: Dados do arquivo da escola.

Quadro 4: Análise do *cartum* – informante 2

Informante 2

No 1º quadrinho o homem com a cabeça quadrada, quer dizer que ele não tem muito conhecimento.

No 2º quadrinho ele pega um jornal e começa a ler.

No 3º quadrinho a cabeça dele começou a tomar nova forma.

No 4º quadrinho ele adquiriu o conhecimento.

No 5º quadrinho começaram a surgir dúvidas.

No 6º quadrinho ele correu para fugir da opressão do mundo.

Nos 7º, 8º e 9º quadrinhos ele percebe que está preso.

Fonte: Dados do arquivo da escola.

Como é possível constatar, esses alunos cujas atividades foram submetidas à análise não conseguiram decodificar todas as informações explícitas por meio da linguagem não verbal. Contudo, a dificuldade maior está na reconstrução da ideia que o texto do *cartum* pretende transmitir.

No primeiro exemplo o informante 1 tentou elaborar, a partir dos últimos quadrinhos, a ideia que já havia sido comentada oralmente pela professora, mas não soube construir a coesão adequada, suprimindo informações necessárias para construir a inferência esperada que é: “Com a posse da leitura, o indivíduo passa a conhecer melhor o meio ou ambiente em que vive e a querer transformar sua realidade”.

No segundo exemplo, em sua resposta, o informante 2 começa uma boa análise dos sentidos explícitos do texto, mas também não consegue construir a inferência adequada.

Na sequência da atividade, a professora fez uma breve exposição sobre a estrutura do texto dissertativo-argumentativo e propôs que os alunos fizessem uma produção com a própria opinião sobre o tema: a importância da leitura.

No momento da correção, foram detectados diversos problemas concernentes à coesão textual e à organização das ideias argumentativas.

Uma pequena parte dos alunos desenvolveram boas ideias, mas apresentaram em suas produções problemas de coesão e coerência, demonstrando dificuldades em organizar os tópicos. Outros demonstraram muitas dificuldades, principalmente quanto a introduzir e desenvolver o tema proposto.

Houve alunos que apenas copiaram e reuniram trechos dos depoimentos dos autores que foram lidos na primeira atividade sobre o tema. Nesse último caso, no momento de reescrita do texto, os alunos foram instruídos sobre a prática de plágio, ou seja, sobre a proibição de se tomar para o seu próprio texto as ideias de outros autores sem fazer-lhes as devidas referências. Foi sugerido, então, que eles usassem os trechos dos autores como citação direta,

revelando o nome do autor, ano e página, de forma que ficasse coerente com os argumentos elaborados por eles, sobre o tema proposto.

Foi possível verificar que, após as atividades de reescrita dos textos, ainda eram necessárias outras revisões, principalmente, quanto aos tipos de argumentos que se desenvolvem na estrutura de gêneros argumentativos.

Exemplificamos essa situação com a produção realizadas pelo informante 3:

Quadro 5: Exemplo de produção de texto argumentativo:

<p>Informante 3</p> <p>A leitura é uma ferramenta muito importante! o objetivo maior da leitura é aprender entender e reter o que está lendo. uma pratica que favorece a aprendizagem.</p> <p>E A leitura tem uma importância fundamental na vida das pessoas A necessidade esta posto entre todos. Para uns A leitura é uma atividade prazerosa para outros um desafio a conquistar, todos são capazes de ler.</p> <p>Por exemplo se você vai compra algo tem que ler pra saber distinguir, pra ver se tá dentro da validade etc.</p>

Fonte: Dados do arquivo da escola.

O informante 3 já havia refeito seu texto, observando as dicas para a correção de aspectos de coesão coerência, adequação da linguagem e correção ortográfica. O texto ficou mais coerente do que o primeiro, contudo, percebe-se que ainda há necessidade de revisão de aspectos coesivos como a pontuação, a concordância, a adequação linguística, a organização dos tópicos e correlação das ideias, para concluí-lo.

Percebe-se que essas dificuldades que os alunos demonstraram nos processos de escrita são também reflexos dos problemas detectados no desenvolvimento dos processos de leitura, já que essas duas faces, leitura e escrita, geralmente se intercalam aos aspectos formais e funcionais dos gêneros textuais. Nesse sentido, as práticas interventivas desta pesquisa podem contribuir para o desenvolvimento da escrita de gêneros.

Prosseguiu-se com a segunda ação investigativa. Em fevereiro de 2015, foi aplicado aos mesmos alunos um questionário sobre suas condições de acesso às tecnologias digitais nas práticas cotidianas, cujos resultados encontram-se nos arquivos da escola.

Segue a descrição dos dados obtidos com 31 alunos do nono ano A em 2015, conforme a Tabela 1:

Tabela 1: Resultados do questionário aplicado ao nono ano A

QUESTÕES	SIM	NÃO	SEM RESPOSTA
1-Você possui celular?	93,5%	6,5%	-
2- Com acesso à internet	90,3%	9,7%	-
3- Você possui computador em casa?	74,2%	16,1%	9,7%

Continuação			
4- Você participa de alguma rede social?	100%	-	-
5- Você gostaria de usar a internet para ler e escrever textos na sala de aula?	100%	-	-

Fonte: Elaboração do próprio pesquisador com dados do arquivo da escola.

Ao analisarmos os dados do quadro, verificamos que é significativo o percentual de alunos que possuem celular (93,5%). Também é alto o índice daqueles alunos cujo aparelho possui acesso à internet, (90,3%). No entanto, a respeito deste dado, posteriormente, a partir de uma pergunta oral, revelaram que, em sala de aula, não acessam *internet* pelo celular, porque utilizam a *Wi-Fi* de suas próprias residências ou porque não possuem créditos. Então, foi questionado a eles sobre as situações em que exibem para os colegas fotos e vídeos em seus aparelhos de celulares, ou em que utilizam fones para ouvir músicas durante as aulas, e obteve-se respostas de que as músicas, fotos e vídeos são previamente baixados e salvos nos celulares.

Uma parcela significativa dos alunos (74,2 %) afirmou ter também computador em suas residências. Conforme a análise do questionário, constatou-se que todos alunos participam de redes sociais.

Em pergunta aberta, os alunos a turma responderam que utilizam redes sociais para diferentes finalidades. Em geral, especificaram que utilizam esse ambiente virtual porque eles proporciona uma rápida comunicação com familiares e amigos. Houve quem citou o motivo de busca de lazer, práticas de jogos e de outras formas de entretenimento, como ver fotos e vídeos.

Os alunos, de modo geral, também disseram que usam a *internet* para realizar trabalhos escolares. E, ao verificarmos a questão número 5, constatamos que os alunos, em sua totalidade, aprovam o uso da *internet* para as práticas de leitura e escrita na escola.

Outros dados do questionário aplicado ao nono ano A estavam disponíveis e foram levados em consideração: 96,8% dos alunos assinalaram que a rede social da qual mais participam é o *Facebook*; 3,5% responderam que também participam do *Twitter*; 3,2% dos alunos, além do *Facebook*, também assinalaram “outro”, no qual identificaram o aplicativo de troca de mensagens de textos, fotos, vídeos e áudios, nomeado *WhatsApp*, como rede social e, apenas 3,2% dos alunos não marcaram alternativa.

Dos 31 alunos, 67,8% afirmaram que acessam a *internet* todos os dias; 12,9% acessam duas vezes por semana; e 9,7% acessam três vezes por semana. 6,4% responderam que acessam mais de 4 vezes, 3,2% não responderam. Fica constatado que mesmo aqueles que

declararam não ter celular com acesso à *internet*, a acessam pelo menos duas vezes por semana. E podemos verificar que o *site* de relacionamento mais requisitado por eles é o *Facebook*.

Os números evidenciaram que, de certa forma, houve condições favoráveis ao desenvolvimento das ações do plano de intervenção. Isso indicou, portanto, a possibilidade de se conciliar as atividades concernentes ao conteúdo de Língua Portuguesa trabalhados em sala de aula com a utilização da *internet*.

Após a aplicação do questionário, prosseguiu-se a terceira ação investigativa, ocorrida em março de 2015, na turma do nono ano A, na qual foi aplicada uma avaliação diagnóstica, que objetivou verificar a aprendizagem com base nos descritores de leitura determinados pela Matriz de Referência da Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG).

Os resultados possibilitaram verificar que os alunos na turma de nono ano, com um total de 31 alunos, apresentaram maior dificuldade na aprendizagem dos descritores de leitura referentes a questões em que foram propostas a análise de aspectos de coesão e coerência e a compreensão de sentidos da linguagem de gêneros argumentativos, principalmente.

A Tabela 2 a seguir demonstra esses resultados:

Tabela 2: Descritores de leitura verificados em março / 2015

Nº. de identificação de descritores	Descritores de leitura	Percentual de acertos da turma
D 3	Inferir informações implícitas num texto	75%
D 14	Identificar a tese de um texto	90,6%
D 26	Estabelecer relações entre a tese e os argumentos oferecidos para sustenta-la.	3,1%
D 11	Reconhecer relações lógico discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc	56,25%
D 7	Identificar a função de textos de diferentes gêneros	81,25%
D 23	Identificar os efeitos de ironias em textos	68,75%
D 5	Inferir sentido de uma palavra ou expressão	59,3 %
D 28	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de uma palavra ou expressão.	28,1%

Fonte: Elaboração própria com dados do arquivo da escola (2015)

Constatamos, a partir da análise dos descritores de leitura verificados nessa avaliação diagnóstica, que 25% dos alunos ainda apresentam dificuldades no descritor D3 correspondente a fazer inferências de informações implícitas num texto. Uma porcentagem

significativa de alunos (90,6%) demonstrou o desenvolvimento na competência referente ao descritor D14 relativa a identificar a tese em um texto. Entretanto, um baixo percentual de alunos (3,1%) demonstrou a competência de estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la, evidenciando a necessidade de realizar atividades direcionadas ao desenvolvimento dessa competência.

Observou-se, ainda, que 43,75% dos alunos avaliados apresentaram dificuldades na competência D11, correspondente a reconhecer relações lógico discursivas no texto marcadas por elementos de coesão. Verificou-se, também, que 40,7% apresentou dificuldade em inferir sentidos de uma palavra ou expressão (D5). Outro percentual significativo de alunos (71,9%) apresentou dificuldade em reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de uma palavra ou expressão (D28). Verificou-se que 18,75% ainda demonstrou dificuldades em identificar a função de textos de diferentes gêneros (D7). E que 31,25% demonstrou dificuldades em identificar os efeitos de ironias em textos (D23).

Os resultados da Tabela 4 demonstraram a importância de se desenvolver uma proposta de intervenção que contribua para a superação dessas dificuldades. A intenção é tentar aliar os interesses dos alunos aos propósitos da escola e oferecer uma oportunidade de desenvolvimento de ações significativas e atraentes.

Antecipando a apresentação dos resultados da proposta de intervenção, podemos constatar que nossas ações interventivas começaram a produzir efeitos positivos para a aprendizagem dos alunos em descritores como D3, D26, D11, D5, D28.

Essa constatação foi possibilitada por meio de uma avaliação contínua aplicada em maio deste ano de 2015, durante a aplicação do plano de intervenção, para se verificar se houve progressos na aprendizagem de competências de leitura da turma do nono A. Observamos esse progresso na tabela 3 a seguir:

Tabela 3: Descritores de leitura avaliados em maio / 2015

Nº. de identificação de descritores	Descritores de leitura verificados em maio / 2015	Percentual de acertos da turma
D3	Inferir informações implícitas num texto;	90,3%
D26	Estabelecer relações entre a tese e os argumentos oferecidos para sustenta-la;	35,4 %
D11	Reconhecer relações lógico discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc;	70,9%
D5	Inferir sentido de uma palavra ou expressão;	67,7%
D28	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de uma palavra ou expressão;	67,7%

		Continuação
Nº. de identificação de descritores	Descritores de leitura verificados em maio / 2015	Percentual de acertos da turma
D8	Interpretar o texto que conjuga linguagem verbal e não verbal;	16,1%
D15	D15 Estabelecer relações entre partes de um texto identificando repetições e substituições que contribuem para a sua continuidade;	38,7 %
D16	D16 Estabelecer relações entre as partes de um texto a partir de mecanismos de concordâncias verbais e nominais;	41,1%

Fonte: Elaboração própria com dados do arquivo da escola (2015)

A partir da análise comparativa entre as tabelas 4 e 5, constatamos que houve avanços relativos aos descritores avaliados em abril e maio de 2015: D3, D11, D5, D26 e D28. Esses são descritores necessários ao reconhecimento da estrutura e compreensão dos gêneros argumentativos. Contudo, ainda precisa ser trabalhado para melhor desenvolvimento dessas competências de leituras, principalmente, o descritor D26. Este descritor remete à compreensão de elementos estruturais do discurso argumentativo, porque implica identificar a coerência entre o ponto de vista e os argumentos que o sustentam no texto argumentativo.

Outros descritores, como D8, D15, D16, também precisam ser enfatizados nessas estratégias de leitura para que sejam alcançados com maior êxito pela turma.

Prosseguimos na descrição do desenvolvimento da nossa proposta de intervenção.

4.3 Proposta de intervenção

A proposta de intervenção desta pesquisa procurou-se focar a necessidade de desenvolver competências de leitura e escrita, atribuindo ênfase, principalmente, nas competências em que os alunos apresentaram baixo desempenho nas avaliações diagnósticas.

Pretendeu-se promover a inclusão digital desses discentes, conciliando as práticas de leitura e escrita desenvolvidas em sala de aula a interações comunicativas no contexto digital, conforme se apresenta no plano de intervenção demonstrado na subseção 4.3.1, a seguir:

4.3.1 Plano de intervenção

Este plano de intervenção (Quadro 6) centra-se no desenvolvimento de uma sequência de nove ações que se constituem num roteiro didático para propiciar a leitura e a produção do gênero artigo de opinião. Para isso proporciona o estudo de tipos e gêneros textuais em seus

aspectos estruturais e funcionais, e procura focar-se na temática das influências do contexto digital para a aprendizagem escolar, partindo de diferentes formas de leituras, para promover reflexões e debates sobre esse tema.

O desenvolvimento da intervenção efetivou-se entre os meses de abril e maio do ano de 2015, com a turma de nono ano A, e teve como objetivo primeiro proporcionar a utilização de práticas de leitura e escrita no contexto digital por esses alunos da escola, campo da pesquisa

Quadro 6: Plano de intervenção

Escola	Escola Estadual Simeão Ribeiro dos Santos. Rua Monte Plano, nº 669, no bairro Santa Rita, Montes Claros / Minas Gerais				
Turma	9º ano A do Ensino Fundamental				
Período	De abril a maio de 2015.				
AÇÕES	OBJETIVOS	RECURSOS	DETALHAMENTO	C.H	SUJEITOS
1- Diferenciação entre tipo e gênero textual	Propiciar estudo para a distinção entre tipologia e gêneros textuais	Cópias de textos de livros didáticos de Língua Portuguesa e lições sugeridas numa apostila do Plano de Intervenção Pedagógica PIP/EF de 2014 da SEE/MG, destinada aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental	Aula expositiva dialogada e leituras.	2 h/a	Professora de Língua Portuguesa e alunos do nono ano
2- Discussões referentes ao contexto digital	Proporcionar reflexões, orais e escritas, sobre a importância do uso dos recursos digitais e da <i>internet</i> no mundo atual.	<i>Notebook</i> , <i>Datashow</i> , Vídeos. Cópias do texto “A comunicação curta é + forte”. Cópia do roteiro de orientações.	Projeção de vídeos da <i>internet</i> com definições e ilustrações sobre características do contexto digital. Desenvolvimento de atividade de leitura e interpretação. Desenvolvimento de atividade de produção textual sobre o tema.	6 h/a	Professora de Língua Portuguesa e alunos do nono ano.

Continuação					
AÇÕES	OBJETIVOS	RECURSOS	DETALHAMENTO	CH	SUJEITOS
3- Leitura de gêneros textuais que contemplem o tema proposto	Propiciar reflexões sobre a importância do contexto digital e a construção de inferências e relações de sentidos sobre esse tema.	Cópias de poemas, textos expositivos e argumentativos sobre o tema proposto.	Leituras e análises de gêneros cujo tema faz referência ao contexto digital: i) <i>Pela internet</i> - Gilberto Gil. ii) Reportagem da Revista Língua: “A comunicação curta é + forte” iii) Tirinha sobre o provedor Google; iv) Charge	4 h/a	Professora de Língua Portuguesa e alunos do nono ano.
4- Exposição sobre as características inerentes aos gêneros textuais.	Propiciar momentos de leitura e de observação de aspectos de gêneros textuais como notícias, artigo de opinião, crônicas, resenhas e anúncios.	Cópias de textos ou jornais com cadernos de notícias, de opinião, de cultura e de esportes. Quadro e giz.	Análise de anúncio comparando linguagem e estrutura de gêneros que constroem entre si intertextualidade. Organização, na lousa, de um rol de gêneros que os alunos já conhecem. Elaboração de roteiros didáticos para atividades que contemplem a observação dos aspectos relacionados à linguagem verbal, não verbal e/ou mista, e às estruturas dos gêneros textuais selecionados e suas condições de produção, circulação e recepção.	5 h/a	Professora de Língua Portuguesa e alunos do nono ano.
5- Exploração das características gerais dos gêneros da esfera digital	Compreender e identificar características gerais dos gêneros que circulam na esfera digital	Cópias de poemas, textos expositivos e argumentativos sobre o tema proposto	Discussões sobre as características gerais dos gêneros que circulam na esfera digital. - Exemplos de: <i>e-mails</i> , <i>blogs</i> , hipertextos etc.		Professora de Língua Portuguesa e alunos do nono ano.

Continuação					
AÇÕES	OBJETIVOS	RECURSOS	DETALHAMENTO	CH	SUJEITOS
6- Abertura do grupo fechado do <i>Facebook</i> , composto por alunos da turma.	Possibilitar a criação do ambiente virtual para a circulação de textos lidos e dos textos criados pelos alunos.	Plataformas ou páginas digitais; hipertextos	Criação do ambiente e de um grupo na rede social para a exposição e circulação de produções desenvolvidas em sala de aula. Atividades propostas para realização no ambiente virtual, como pôster de comentários sobre um tema polêmico relacionado ao contexto dos alunos; ou enquetes; desafios como jogos ortográficos etc.	4 h/a	Professora de Língua Portuguesa e alunos do nono ano.
7- Propostas de produção de gêneros textual previamente estudado: artigo de opinião.	Desenvolver a habilidades de escrita, observando a estrutura, a linguagem e as funcionalidades do gênero estudado.	Cópias dos gêneros de opinião para leitura e revisão sobre suas estruturas condições de produção.	Propor produção individual do gênero artigo de opinião, a partir do roteiro didático (sequência de ações contidas neste plano de intervenção). Observar junto aos alunos, no momento de produção, aspectos relativos à estrutura linguagem e à função do gênero artigo de opinião. Observar adequação da linguagem deste gênero, o contexto de produção que envolve o autor, o leitor, os objetivos da comunicação, a situação comunicativa e suas circunstâncias.	4 h/a	Professora de Língua Portuguesa e alunos do nono ano.

Continuação					
AÇÕES	OBJETIVOS	RECURSOS	DETALHAMENTO	CH	SUJEITOS
8- Reescrita dos textos produzidos.	Proporcionar ao aluno a reflexão sobre a estrutura do seu texto para aprimorá-lo.	Textos produzidos pelos alunos e corrigidos com orientações para a reescrita.	Reescrita do texto, destacando pontos marcantes como: adequação da linguagem, ortografia, aspectos de coesão e coerência e organização dos parágrafos.	4 h/a	Professora de Língua Portuguesa e alunos do nono ano.
9- Socialização do gênero produzido a partir de postagem dos textos produzidos na esfera digital.	Propiciar o desenvolvimento da oralidade e valorizar as produções dos alunos. Conciliar as práticas de leitura e escrita na escola com letramentos na esfera digital.	<i>Datashow</i> , computador com acesso à <i>internet</i> , caixa de som.	Envio dos textos por e-mail para posteriormente serem publicados no ambiente virtual grupo fechado do <i>Facebook</i> , selecionado conforme as conveniências da turma. Orientar ou motivar os alunos a fazerem comentários no grupo.	5 h/a	Professora de Língua Portuguesa e alunos do nono ano.

4.3.1.1 Desenvolvimento do Plano de Intervenção

Importa salientar que para dar seguimento ao planejamento da escola, no início do ano letivo de 2015, priorizou-se a leitura literária. As primeiras atividades tiveram como finalidade orientar os alunos do nono ano para esse propósito. Para isso, enfatizou-se o tema leitura literária e o tipo textual narrativo.

O desenvolvimento do plano de ação que previa a leitura e escrita de texto argumentativo iniciou-se, portanto, em abril e prosseguiu até maio.

A introdução dessa temática deu-se com o estabelecimento da diferença entre tipo e gênero textual, ao expor que o tipo textual corresponde à predominância de certas sequências linguísticas.

No caso do texto argumentativo, foi trabalhada a competência de se diferenciar fatos de opiniões relativas ao fato, foi explicado que nas sequências argumentativas predominam ideias que expressam qualidades dos seres, e verbos no presente ou mesmo no futuro. Foram

dadas atividades para se diferenciar fato de opinião relativa ao fato. Foram abordados também os tipos de argumentos, sua identificação em artigo de opinião. Foi estudada a estrutura que esse texto pode assumir: a apresentação do tema e ponto de vista do autor em sua parte introdutória. Seu desenvolvimento com ideias-argumentos que fundamentam o ponto de vista, e que a última parte do texto é a conclusão em que se pode retomar as ideias apresentadas ou sugerir soluções para o problema discutido no texto.

Outra competência trabalhada correspondeu ao uso de conjunções e de outros elementos de coesão e coerência na construção do texto. Foi proposta a identificação de conjunções na construção de textos e as relações de sentido estabelecidas por elas.

Sobre os gêneros, foi comentado, também, que, em suas classificações, considerou-se diversos aspectos como o tema a ser abordado, objetivo do autor, o perfil do leitor, as características da linguagem, a situação comunicativa e o suporte textual.

Para facilitar a compreensão dos alunos, foram trabalhadas atividades de leitura de gêneros argumentativos, com a identificação do gênero artigo de opinião e dos elementos estruturais presentes nesse texto.

Como recursos, foram utilizados textos de livros didáticos de Língua Portuguesa e lições sugeridas numa apostila do PIP/EF de 2014 da SEE/MG, destinada aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Após essa atividade sobre esses aspectos composicionais do gênero artigo de opinião, deu-se prosseguimento às ações interventivas, conforme a próxima subseção:

4.3.2 Descrição e resultado da intervenção

Aula 1

Durante uma visita à biblioteca, com o auxílio dos recursos de multimídia presentes na escola (computador *notebook* e *Datashow*), foram apresentados aos alunos três vídeos do *Youtube*, a saber: 1) *Informática, história e evolução*¹⁹; 2) *A história da comunicação humana e novas tecnologias*²⁰, e 3) *Informática e educação –I*²¹.

¹⁹ *Informática, História e Evolução*, disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=dWiUZsoLD0M>> Acesso em 14/nov/2014.

²⁰ *A história da comunicação humana e novas tecnologias*, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1OvMh-1A-_A> Acesso em 14/nov/2014.

²¹ *Informática e Educação –I*, disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=41lwmGvJA80>> Acesso em 14/nov/2014.

Cada vídeo tinha duração de aproximadamente 10 minutos. Isso contribuiu para comportar a aula em apenas um horário, cuja duração é de apenas 50 minutos. Os 20 minutos que antecederam à apresentação dos vídeos foram ocupados com as ações de remanejar a turma para a biblioteca e explicar-lhes a finalidade da exposição dos vídeos. E, ainda, transferir *notebook* e *Datashow*, e montar esses equipamentos para a aula.

Na exposição dos dois primeiros vídeos, foi sugerido aos alunos que eles observassem os acontecimentos que propiciaram a evolução dos meios de comunicação.

O objetivo do terceiro vídeo era conscientizar os alunos sobre fatos que envolveram o surgimento da *internet* e sua importância para a evolução dos meios de comunicação. Eles foram informados que, na próxima aula, haveria um debate regrado a respeito dos temas desses vídeos.

Essa atividade correspondeu a um dos objetivos do plano de intervenção: promover a leitura de gêneros pela *internet*. Em geral, os alunos demonstraram ter apreciado os vídeos, alguns ficaram muito atentos às mensagens orais e escrita e outros comentavam entre si alguns aspectos dos vídeos, principalmente, aqueles que continham imagens em movimento.

Aula 2

Após assistirem aos vídeos, foram retomados com os alunos os conteúdos neles abordados. Alguns comentaram que a evolução tecnológica aconteceu muito rapidamente. Outros observaram que os vídeos mostraram tecnologias que já estavam ultrapassadas nos dias atuais.

Para o debate regrado com a turma a fim de orientar a reflexão e discussão dos grupos sobre o tema, foram organizados os grupos de alunos e expostas as regras do debate, encontradas no livro didático do 9º ano *Português Linguagens* (CEREJA, 2012, p.136). Nos princípios expostos, antes de se iniciar o debate, foram consideradas ações como respeitar o tempo e direito de falar de cada um, ter liberdade para expressar o ponto de vista, não provocar os colegas ou zombar deles, não julgar a opinião dos colegas conforme visão pessoal, dentre outras.

Após isso, foram expostas algumas questões para que os grupos construíssem sua argumentação:

- a) Qual é a importância da evolução dos meios de comunicação?
- b) O uso de celulares e de redes sociais pode atrapalhar ou contribuir para a aprendizagem no ambiente escolar! Como isso acontece?

c) Enumere pontos negativos e positivos (vantagens e desvantagens) do uso da *internet*.

Em seguida, os alunos foram orientados a se reunir cada qual em seu grupo para discutir as questões e elaborar respostas a serem socializadas no segundo momento do debate. Após terminarem de responder às questões, formou-se um grande círculo no espaço da sala de aula. Assim, deu-se início ao debate. Foi respeitada a proposta de algumas alunas de que as perguntas para cada equipe fossem respondidas uma de cada vez por um membro escolhido pelo grupo.

A princípio, os alunos estavam agitados e leram as respostas elaboradas no caderno, mas depois alguns começaram a participar de forma mais espontânea e ganharem mais atenção dos colegas. Perguntava-se qual a opinião de um grupo sobre as respostas dos demais. A participação foi boa, cada grupo escolheu um porta-voz para representá-lo, e qualquer membro poderia também falar nesse momento oportuno.

As questões foram respondidas em geral com pontos de vista do senso comum, sobre o que há de positivo e negativo com o uso da *internet* e celulares, no meio escolar e social.

No final, houve um momento disponível para o aluno que quisesse fazer avaliação sobre o debate. Uma aluna se pronunciou elogiando as equipes que mais participaram.

Aula 3

Na aula 3 foi apresentado aos alunos um roteiro de questões propostas para orientá-los na realização da atividade de leitura da reportagem *A comunicação curta é + forte* da revista *Língua Portuguesa*,²², na identificação de informações presentes no texto. Essa atividade de leitura foi proposta após o debate, a fim de enriquecer as discussões em torno do mesmo tema e apresentar a proposta de produção de um artigo de opinião.

O texto deveria ser lido pela *internet*, mas apesar de a maioria dos alunos terem dito possuir celular com acesso à *internet*, justificaram que estavam *off line* por falta de créditos, ou que acessavam através da *Wi-Fi* de suas casas. Dessa forma, foi necessário providenciar cópias para que pudessem praticar essa leitura.

Os alunos, em grupo, leram a reportagem e responderam às questões propostas. Houve um momento para a socialização das respostas, conforme o roteiro de questões. As participações dos grupos foram voluntárias.

Após concluírem as discussões sobre as questões, foi proposta aos alunos a produção de texto sobre as influências do uso da internet na aprendizagem de crianças e jovens, a ser avaliada pela professora e sua reescrita proposta aos alunos.

No momento da produção, os alunos buscaram auxílio da professora na construção do texto. Alguns tiveram dúvidas sobre como introduzi-lo e, de modo geral, demonstraram dificuldades sobre aspectos estruturais, como apresentar o seu ponto de vista sobre o tema proposto, construíram o primeiro parágrafo e pediram sugestões para prosseguirem.

A seguir, expomos o quadro 7 que contém a referida proposta de atividade:

Quadro 7: Atividade para leitura da reportagem - *A comunicação curta é + forte.*

Atividade de Pesquisa na internet

1 - Os membros de cada grupo que possuem celular com acesso à internet devem pesquisar e ler a reportagem da revista Língua Portuguesa: *A comunicação curta é a + forte*. Essa reportagem está disponível em arquivo PDF. Digite esse título no Google ou digite o seguinte link na barra de endereço:

http://www.marketingdigitalconsultor.com.br/wp-content/uploads/2012/06/A-comunicac_a_o-curta-e_-a-mais-forte-Li_ngua-Portuguesa-Dez-2012.pdf

2- Todos os membros da equipe deverão responder às seguintes questões em seus cadernos. Posteriormente, elas serão sorteadas entre os grupos. Cada equipe responderá uma das questões. No momento da discussão o grupo deverá comentar a opinião do especialista, dizendo se concorda ou discorda das ideias dele e por quê.

- a) Qual é o tema principal da reportagem?
- b) Segundo o consultor de marketing digital Denis Zanini, não podemos atribuir ao uso de celulares e de redes sociais a responsabilidade pela aprendizagem da escrita das crianças e jovens. Que justificativas ele apresenta?
- c) Resuma a opinião das professoras Dieli Vesaro Palma e Alexandra Geraldini. O que elas dizem sobre os novos usos de tecnologia?
- d) O que o professor Mauro Dunder diz sobre a linguagem utilizada nas redes sociais e sobre os diferentes contextos de uso da linguagem?
- e) Quais as vantagens do uso da internet para favorecer o desenvolvimento do aprendizado, segundo Antônio Carlos Xavier?
- f) De acordo com a reportagem, que papel a escola deve assumir no aprendizado da escrita dos jovens, neste contexto de uso de novas tecnologias?
- g) Conforme a reportagem, como a comunicação ocorre nas redes sociais? Que papel o texto e a linguagem assumem?

3 – Agora cada membro do grupo deve produzir um artigo de opinião sobre o tema do debate: As influências ou efeitos do uso da *internet* e redes sociais na aprendizagem de crianças e jovens. Os textos serão entregues à professora, e posteriormente devolvidos para a atividade de reescrita.

Fonte: Elaboração própria

²² (Ano 8, Nº 36, dezembro de 2012, p. 38-43)

O atendimento para auxiliar a atividade de produção foi individual, em geral, pedia-se aos alunos para que substituíssem alguns termos, que retirassem as repetições e reorganizassem as ideias até que o texto atendesse ao padrão de coesão e coerência adequada. Os alunos foram esclarecidos sobre a importância das práticas de reescrita no processo de produção textual.

Ao final do horário, alguns terminaram e entregaram a primeira versão, outros ficaram para entregar na próxima aula.

Constatou-se que as atividades de leitura que precederam a proposta de produção textual ativaram os conhecimentos dos alunos e contribuíram para que os alunos conseguissem elaborar boas ideias a respeito do tema em discussão. Contudo, suas dificuldades estavam em estruturá-las numa unidade de sentido e seus textos ainda careciam de atenta revisão. As atividades do plano prosseguiram durante esse processo de revisão dos textos. O aluno que tivesse acesso à *internet* poderia enviar sua produção por *e-mail* e completar a revisão dessa maneira.

Aula 4.

Na quarta aula foi apresentada aos alunos a música de Gilberto Gil, *Pela Internet*, em texto e áudio. Eles foram orientados a observarem o título, o que este sugeria e que palavras ou expressões do texto estavam relacionadas a esse título (Quadro 8). À medida que os alunos foram falando, suas respostas foram escritas na lousa. Após encontrarem todas as palavras na música que se relacionavam com o sentido da expressão do título, perguntou-se a eles se sabiam o que significava cada termo.

A partir disso, foi proposto que pesquisassem os significados. Para tal poderiam utilizar os celulares se tivessem acesso à *internet*. Mas, novamente, os alunos alegaram não ter acesso naquele momento, justificando que usavam a *Wi-Fi* em suas casas e, então, foram utilizados os dicionários disponíveis na biblioteca.

Os significados das expressões foram anotados no quadro, à medida que foram encontrados pelos alunos. Para concluir a aula, foram comentados os sentidos que são explorados na música, e como há na sua letra uma relação com contexto digital, porque aquelas palavras estudadas se referiam, de certa forma, à importância que já estava sendo dada, naquele contexto em que a música foi composta por Gil, ao uso das tecnologias de informação, ao uso da *internet* e às suas influências para as práticas sociocomunicativas, principalmente, nos dias atuais.

Quadro 8: Letra da música *Pela internet*, de Gilberto Gil

<p>Pela Internet Gilberto Gil</p> <p>Criar meu <i>website</i> Fazer minha <i>homepage</i> Com quantos <i>gigabytes</i> Se faz uma jangada</p> <p>Um barco que veleje Que veleje nesse informar Que aproveite a vazante da <i>informaré</i> Que leve um <i>oriki</i> do meu velho orixá Ao porto de um disquete de um micro em Taipé</p> <p>Um barco que veleje nesse informar Que aproveite a vazante da <i>informaré</i> Que leve meu <i>e-mail</i> até Calcutá Depois de um <i>hot-link</i> Num site de Helsinque Para abastecer</p> <p>Eu quero entrar na rede Promover um debate Juntar via <i>Internet</i> Um grupo de tietes de <i>Connecticut</i></p> <p>De <i>Connecticut</i> acessar O chefe da <i>Macmilícia</i> de Milão Um <i>hacker</i> mafioso acaba de soltar Um vírus pra atacar programas no Japão</p> <p>Eu quero entrar na rede pra contactar Os lares do Nepal, os bares do Gabão Que o chefe da polícia carioca avisa pelo celular Que lá na praça Onze tem um <i>videopôquer</i> para se jogar</p>	<p>Gilberto Passos Gil Moreira nasceu em Salvador, BA, em 1942. Desde cedo manifestou o desejo de ser músico. No início da década de 1960, fez suas primeiras composições. Na televisão, no começo de 1966, destacou-se no programa da TV Record, <i>O fino da bossa</i>. Nascia, então, o novo e grande compositor popular brasileiro, que fez parcerias com os maiores nomes da MPB (BORGATO, 2012, p.11.)</p> 
--	---

Fonte: <http://www.vagalume.com.br/gilberto-gil/pela-internet.html#ixzz3IqKmgjC0>. Acesso em 12/11/2014

Aula 5

Deu-se prosseguimento às ações propostas no plano de intervenção com a introdução do estudo sobre os conceitos relacionados às características dos gêneros textuais impressos e os gêneros do contexto digital. Para isso, o anúncio publicitário, a seguir, (Figura 9) foi ampliado em cartaz e afixado à lousa para que os alunos observassem suas características. Então, foi iniciado um diálogo com os alunos a respeito do anúncio. Perguntou-lhes os que eles observaram na imagem, se já conheciam os elementos daquela figura. Eles identificaram a história de Chapeuzinho Vermelho, mas que a floresta estava derrubada. Nova pergunta foi feita sobre a que se referia a imagem do anúncio publicitário e eles responderam que era ao desmatamento. Então, foi comentado sobre o gênero anúncio publicitário e seu objetivo de convencer o leitor a participar de uma campanha para a preservação do meio ambiente.

Observou-se com os alunos que a linguagem deste anúncio é mista com elementos do código verbal e não verbal e que ambos são essenciais para a compreensão do texto, que produz uma intertextualidade com a fábula da Chapeuzinho Vermelho. Portanto, a compreensão do leitor depende do conhecimento prévio para que ele possa conferir sentido ao texto. Eis o anúncio estudado na Figura 9.

Figura 9: Anúncio sobre desmatamento



**Ajude a gente a combater o
desmatamento da Amazônia.
Fique sócio do Greenpeace hoje.**

**Acesse o nosso site
www.greenpeace.org.br ou
ligue
0300 77892510**

Dessa forma, identificamos pelo menos duas competências de leitura que o texto exige do leitor para a sua compreensão, a capacidade de inferir informações implícitas no texto e de interpretar um texto que conjuga linguagem verbal e não verbal.

Além disso, a intertextualidade explorada através da imagem e da frase apelativa ajudamos a identificar a finalidade ou o objetivo de comunicação. Assim, percebemos que esses foram os recursos usados para chamar a atenção e persuadir o leitor, nesse caso. Foram observados, com os alunos, aspectos que caracterizam as condições de produção, circulação e recepção do gênero, como o autor ou locutor que é o Greenpeace. Detectou-se que o anúncio é um gênero com linguagem persuasiva que pode circular em diferentes esferas da comunicação e que pode ser encontrado em diferentes suportes, como revistas, jornais, murais e, atualmente, também nas páginas digitais.

Após isso, foram distribuídos diferentes gêneros aos alunos para que eles mesmos, em grupos, fizessem a mesma análise, observando aspectos sobre a finalidade dos gêneros, o papel dos interlocutores, a linguagem, os suportes de veiculação, em que esferas comunicativas poderiam circular. Essas questões foram fornecidas para orientar a análise dos alunos. O resultado foi bastante positivo, uma vez que houve a possibilidade de troca de informações e construção coletiva do conhecimento sobre a constituição de diferentes gêneros textuais.

Aula 6

Deu-se início então ao estudo dos gêneros textuais da esfera digital. Foi trabalhado o conceito sobre o gênero *blog* (Quadro 9) e suas condições de produção, circulação e recepção.

Quadro 9: Conceito de *Blog*

O *Blog*

O *Weblog*, mais como *blog*, era, a princípio, uma espécie de diário virtual, usado quase exclusivamente por jovens interessados em relatar fatos de seu cotidiano, pensamentos, observações, opiniões e em se relacionar com outros internautas. Com o tempo, os *blogs* foram se tornando a ferramenta ideal, não só para a divulgação das ideias pessoais, mas também para a divulgação das notícias, de textos sobre política e cultura, pesquisas, negócios, debates, publicidade, etc. Enquanto montar um site exige conhecimento de programação de computadores ou pagar por essa assessoria, criar uma página na rede é simples e rápido. Há diversos programas de hospedagem de *blogs*, disponíveis gratuitamente na *internet*. Um dos mais acessíveis e bastante procurado por iniciantes é o *blogger* (blogger.com). Depois de acessá-lo, o usuário preenche um formulário com o nome, *e-mail* e contato, escolhe um visual para a página e lhe dá um nome. Quinze minutos depois já pode publicar

seus textos na *internet*. Além dos textos, os *blogs* comportam fotos e, em alguns casos, vídeos. Além dos *blogs* individuais, que são mais comuns, existem também os *blogs* comunitários, nos quais todos os membros de determinado grupo podem editar textos e participar deles como autores.

[...]

Blog: história sem fim

Os *blogs* levam às últimas consequências dois princípios da internet. Um deles é a interatividade. Cada texto postado no *blog* vem acompanhado de uma janela para que os leitores façam comentários, o que torna essas páginas espaços de debate por excelência. O outro é a formação de comunidades que vão se ampliando e se sobrepondo. Os *blogs* são interligados uns aos outros por meio de links - os atalhos que permitem aos usuários saltar pelas páginas da internet. Assim, um texto publicado num *blog* que isoladamente não atrai grande número de leitores, pode de repente se espalhar de maneira exponencial. Quanto mais um *blog* é recomendado pelos similares, mais ganha status. Da mesma forma, o blogueiro que participa das discussões em páginas de terceiros, acaba por tabela divulgando a sua própria página. [...]. (CEREJA, 2010, p.156).

Fonte: Livro didático *Português Linguagens* vol.1 (CEREJA, 2010).

A leitura de um texto retirado de um *blog* foi proposta aos alunos. Em seguida, foram comentados aspectos sobre o conceito desse gênero, buscando estimular o diálogo, a participação deles.

Quadro 10: Depoimento do cantor e compositor Chico Buarque de Holanda

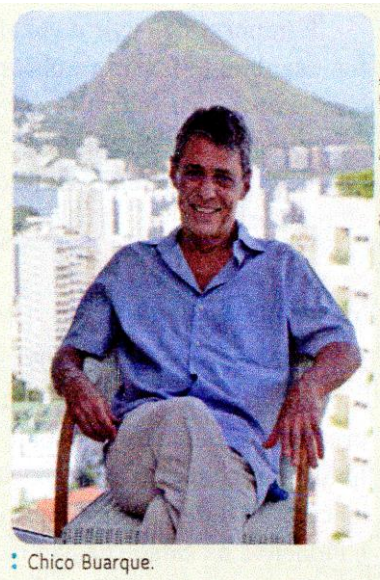
O comentário na internet

São muitos os sites que disponibilizam um espaço para que seus leitores comentem os conteúdos ali divulgados. Nesse ambiente, é frequente a ocorrência de comentários nos quais o leitor expõe sua opinião pessoal de forma extremamente subjetiva, sem considerar os argumentos do autor do texto e a situação em que o texto foi produzido.

Leia o depoimento abaixo em que o cantor e compositor Chico Buarque fala sobre os comentários feitos sobre alguns leitores de seu site.

Porque hoje em dia, com essas coisas de Internet, as pessoas falam o que vem à cabeça, né? E a primeira vez que eu vi isso, eu não sabia como era o jogo ainda, eu fiquei espantadíssimo, eu falei “o que é que tão falando aqui?” Porque o artista geralmente ele acha que é muito amado [...] vai, faz o *show*, é aplaudido e tal... ele sai cheio de si, e ele abre a Internet, ele é odiado (risos) [...] Eu, a primeira vez que eu vi, não sei se foi numa notícia assim, aí eu vi: “comentários”. Eu nunca tinha entrado nisso, aí comecei a ver: “este velho, o que o álcool não faz com uma pessoa?” (risos) Simplesmente uma injustiça, porque eu já nem bebo mais... “o que que esse velho tá fazendo aí?” Mas vai fazer o que, né? [...] Não pode ficar triste com isso, nem morrer, se morrer é pior, quando morrer vão dizer: “já morreu tarde, já vai tarde...” (risos).

(<http://www.chicobastidores.com.br/video/18/Comentários%20na%20internet>)



Chico Buarque.

Fonte: CEREJA (2013, p.177)

Destacou-se, também, que os *blogs* permitem a interação através de comentários do leitor sobre a página e seu autor. Mas que, ao elaborar um comentário, é importante assumir posturas éticas: não utilizar linguagem agressiva para não causar má impressão e respeitar o direito que cada um tem de opinar sobre um determinado assunto.

Para exemplificar essa observação, foram distribuídas cópias de um depoimento de Chico Buarque de Holanda (Quadro 10). Esse mesmo depoimento em vídeo foi acessado na *internet*, em nova visita da turma à biblioteca da escola. No vídeo, o cantor e compositor, tendo sido alvo de comentários ofensivos, de forma bem-humorada expressa sua opinião sobre esse episódio. Esse texto foi encontrado no livro *Português Linguagens*, de Cereja (2013, p. 177).

Após assistirem ao vídeo, os alunos também leram o texto. Observou-se que o depoimento é um texto oral, e que por isso pode ser notada em sua construção a predominância da linguagem coloquial e marcas de expressividade. Foi retomado com eles o assunto sobre a necessidade de se respeitar as diferenças de opinião dos outros, em todos os ambientes, inclusive nos espaços virtuais. Ao final da aula, foi proposta uma atividade de pesquisa extraclasse para que os alunos, em pequenos grupos, acessassem um *blog* na *internet* e, na aula seguinte, apresentassem suas características aos colegas: O que é publicado nele, temas abordados, qual o seu público-alvo, qual o seu objetivo (sua função sociocomunicativa), tipo de linguagem utilizada. Alguns temas foram sugeridos para que os grupos escolhessem livremente, como educação, esporte, amizade etc.

Aula 7

Os alunos foram, novamente, remanejados para a biblioteca onde puderam acessar a *internet*, junto aos recursos de *notebook* e *Datashow*, para apresentar seus trabalhos de pesquisa. Um dos grupos pesquisou um *blog* sobre indicações de livros para leitores. Outro escolheu um tema diferente, a cultura indígena, outros, moda infantil, a ameaça da dengue, *sites* de literatura, *design* de unhas etc.

De modo geral, os alunos ainda demonstraram muitas dificuldades, principalmente, em distinguir o tipo de linguagem utilizada, se é linguagem da norma padrão ou coloquial; se é figurada ou denotativa.

Alguns grupos confundiram linguagem verbal e não verbal, o que demonstra a necessidade de se continuar o trabalho em torno desse importante aspecto dos gêneros textuais.

Dois grupos confundiram o gênero blog com *Wikipédia* e foram contestados por outros alunos da turma. Dessa forma, foi retomado o conceito de *blog* e comentou-se a definição de *Wikipédia*, espécie de enciclopédia eletrônica que recebe contribuições de diferentes usuários da *internet*. Foi explicado aos demais grupos que a participação dos alunos que apresentaram a *Wikipédia*, continuou sendo valorizada, pois mesmo se enganando ao distinguir o gênero digital, comentaram adequadamente sobre outros aspectos como o tema e a linguagem predominante. Além disso, contribuíram para as reflexões da turma sobre como diferenciar esses dois gêneros digitais.

Em geral, foi possível constatar que esse tipo de trabalho envolveu bastante a turma, uma vez que poucos alunos não participaram.

Aula 8

Numa aula dialogada, trabalharam-se os aspectos que caracterizam o gênero digital *e-mail*, gênero que assume funções semelhantes à de uma carta, com a diferença de maior rapidez no processo de comunicação. Foi observado que esse tipo de gênero pode assumir tanto um caráter pessoal quanto formal, dependendo do contexto de comunicação, objetivo e perfil dos interlocutores. Como recurso para essa leitura foram utilizadas as atividades do livro *Português Linguagens*, de Cereja (2010), que nos direcionaram para um estudo das características gerais desse gênero. Abordou-se desde a importância dos elementos estruturais do *e-mail*, até a sua linguagem e funcionamento.

A referência ao *internetês* na atividade nos remete à reflexão de que a Língua Portuguesa apresenta variações apropriadas para cada contexto de comunicação. Auxilia-nos a observar com os alunos que se há uma linguagem padrão utilizada em contextos formais, há também uma linguagem coloquial que pode ser utilizada em contextos mais livres de normas prescritivas, em situações informais. No estudo desse gênero os alunos demonstraram poucas dificuldades e tiveram um bom nível de participação.

Havia alunos que já possuíam *e-mail*. Seria interessante se o laboratório de informática já estivesse funcionando normalmente nessa etapa da intervenção, assim seria possível os alunos terem acesso à *internet*, no ambiente de aprendizagem. Dessa forma, os demais alunos se cadastrariam e todos poderiam produzir textos nos provedores de *e-mail* e enviá-los para os colegas.

Esta, com efeito, foi uma das dificuldades encontradas no desenvolvimento desta proposta de intervenção, a falta do laboratório de informática, que já estava sendo instalado na

escola, mas ainda não estava funcionando naquele momento. O uso de computadores no laboratório de informática da escola nos auxiliaria melhor, tanto no desenvolvimento de práticas de leitura como de escrita.

Dessa forma, na falta do laboratório, só se tornou possível a prática de escrita e leitura na *internet* por meio das atividades extraclasse e das desenvolvidas em grupo na biblioteca escolar, com a utilização de um único computador, conectado à *internet* e ao *Datashow*.

Para intermediar essas atividades, também foi criado um grupo de leitura e escrita no *Facebook*. Esta rede social permitiu escolhermos a configuração do grupo, que se intitulou: “Práticas de leitura e escrita”, com o objetivo de promover reflexões e conhecimentos sobre a Língua Portuguesa, através de práticas de leitura e escrita. Foi configurado como um grupo secreto, por conveniência de se tornar coerente com o Termo de Consentimento exigido pelo Comitê de Ética em Pesquisa, no qual se assumiu o compromisso de preservar a identidade dos participantes desta pesquisa.

A página virtual do grupo no *Facebook* nos permite variadas opções de atividades. É possível criar eventos e convidar os participantes, assim como promover enquetes, postar textos, fotos e vídeos, elaborar comentários etc. Procuramos utilizar alguns desses recursos.

Percebemos, no entanto, que a interação nas páginas virtuais foi pouca. Os alunos foram sendo adicionados aos poucos, à medida que concordavam em participar. Demoraram em enviar os textos por *e-mail* a fim de serem publicados. Foram propostas outras atividades para promover a leitura e escrita no ambiente virtual. Poucos alunos comentaram nesse ambiente as atividades propostas e, posteriormente, intermediadas em sala de aula. A primeira atividade proposta foi a leitura e análise da música *Que País é Esse*, da banda Legião Urbana, proposta na aula 9.

Aula 9

Essa música da banda Legião Urbana foi escolhida por se observar, no comportamento da atual juventude, que ainda se mantém grande admiração por esta banda. Além disso, a música aborda um tema que se faz muito atual em nosso contexto político e sociocultural, a corrupção. Para intermediar a atividade, foi proposto aos alunos, numa nova visita à biblioteca, que assistissem ao videoclipe da música, por meio da *internet*. Eles analisaram o texto, que fora distribuído, com algumas questões elaboradas para promover a reflexão sobre o tema e intermediar a participação no grupo.

A turma assistiu ao vídeo mais de uma vez, acompanhando sua letra na atividade. Os alunos resolveram as questões em duplas e, em geral, não apresentaram dificuldade para identificar o tema. No momento da correção, os alunos foram incentivados a expor suas respostas. Na terceira questão, que foi pessoal, houve mais voluntários a darem suas respostas. Houve quem escolheu a penúltima estrofe e deu sua justificativa. Houve boa participação durante a correção desta atividade.

O *link* da música fora postado no grupo do *Facebook*, antes dessa atividade em sala de aula, com a seguinte pergunta: Por que esta música ainda é atual em nosso contexto? Embora os comentários tenham sido escassos no ambiente do grupo, constatou-se que o propósito desta atividade em intermediar e incentivar a participação dos alunos nesse ambiente começou a se consumir a partir do momento em que levamos a mesma atividade para a escola. Percebeu-se que, para que houvesse participação em cada ação proposta no grupo da rede social, também se fazia necessário intermediá-las em sala de aula, visto que os alunos somente começaram a participar quando houve intervenção da professora. Vejamos a música e a referida atividade no quadro 11, a seguir.

Quadro 11: Atividade para interpretação da letra da música “*Que País é Esse?*”

<p>Que País é Esse?</p> <p>Legião Urbana Compositor: Renato Russo Nas favelas, no senado Sujeira pra todo lado Ninguém respeita a constituição Mas todos acreditam no futuro da nação Que país é esse? Que país é esse? Que país é esse? Que país é esse? No Amazonas, no Araguaia, na Baixada fluminense No Mato grosso, Minas Gerais e no Nordeste tudo em paz Na morte eu descanso mas o sangue anda solto</p>	<p>Responda:</p> <p>1 – Ao repetir o verso: “Que país é esse?” que sentimentos o eu-lírico manifesta? Por quê?</p> <p>Resposta possível: O eu-lírico revela um sentimento de indignação, ou de vergonha, por pertencer a um país onde predomina a corrupção política e o desrespeito com a população, uma corrupção que prejudica a nação e produz ainda maior desigualdade no meio social</p> <p>1 – A primeira estrofe da música revela um cenário político e social que ainda estamos presenciando no Brasil atual? Qual? Você pode citar um exemplo?</p> <p>Resposta possível: É um tema atual sim. Trata-se da corrupção, desvios de verbas públicas para uso e bem pessoal, prejudicando milhares de brasileiros que necessitam de melhorias para a saúde, a educação, moradias etc. Um dos atuais exemplos é a “Operação Lava-a-Jato” que está revelando a corrupção de diversos partidos políticos envolvidos no</p>
--	---

<p>Manchando os papéis, documentos fiéis</p> <p>Ao descanso do patrão</p> <p>Que país é esse?</p> <p>Que país é esse?</p> <p>Que país é esse?</p> <p>Que país é esse?</p> <p>Terceiro Mundo se for</p> <p>Piada no exterior</p> <p>Mas o Brasil vai ficar rico</p> <p>Vamos faturar um milhão</p> <p>Quando vendermos todas as almas</p> <p>Dos nossos índios num leilão.</p> <p>Que país é esse?</p> <p>Que país é esse?</p> <p>Que país é esse?</p> <p>Que país é esse</p>	<p>escândalo.</p> <p>3– Qual das estrofes é mais impressionante para você? Por quê?</p> <p>Sugestão de resposta pessoal: A penúltima estrofe causa maior impressão: “Terceiro Mundo se for / Piada no exterior / Mas o Brasil vai ficar rico /Vamos faturar um milhão / Quando vendermos todas as almas / Dos nossos índios num leilão.”</p> <p>Porque todos esses escândalos mancham a imagem do nosso país. Um Brasil que era antes visto como país de terceiro mundo, e que, hoje, poderia chegar à posição de desenvolvido, com tantos recursos naturais e o principal deles que é o petróleo (riqueza cobiçada por tantos outros países). Mas perde a credibilidade diante do mundo e mergulha na inflação por causa do mau comportamento de pessoas inescrupulosas que usam sua posição política e o poder de comunicação, somente para o próprio privilégio.</p>
--	---


Fonte das questões: Elaboração própria.

Fonte do texto: <http://www.vagalume.com.br/legiao-urb.../que-pais-e-esse.html...> Acesso em 12/05/2015.

Vejamos também os comentários feitos pelos alunos no grupo de *Facebook*, expostos a seguir: (Figura 10)

Figura 10: Comentários sobre a letra da música “*Que País é Esse?*”

Legião Urbana
Compositor: Renato Russo...



Legião Urbana – Que País é Esse?
PLAY » Que país é esse? / Que país é esse? / Que país é esse?
VAGALUME.COM.BR
Curtir · Comentar · Compartilhar
Visualizado por 13 e outras 2 pessoas curtiram isso.

Mediador Por que esta música ainda é atual em nosso contexto?
12 de maio às 18:09 · Descurtir · 1

Informante 1 Pois ainda estamos vivendo esta situação no nosso dia a dia.
19 de maio às 15:30 · Descurtir · 1

Informante 2 Cada dia q passa piora
[19 de maio às 15:34](#) · [Descurtir](#) · [2](#)

Informante 3 Massa dms
[19 de maio às 18:23](#) · [Descurtir](#) · [2](#)

Fonte: Facebook.com. Acesso em 07/06/2015

No primeiro comentário, o informante 1 tenta explicar a pergunta feita pelo mediador, genericamente, sem fazer referência ao tema, não esclarece em sua resposta que a situação referida é sobre a pergunta feita a respeito da causa da atemporalidade da música “*Que País é Esse?*” da banda Legião Urbana. Nos dois últimos comentários, nota-se a linguagem abreviada presente. O autor do segundo comentário também omite o tema. No último comentário, apenas se elogia a música, mas não expõe argumento sobre o tema. Avaliamos que, no ambiente digital, os alunos tendem a resumir cada vez mais a linguagem mesmo numa situação de opinar sobre um tema, o que exige um maior uso de elementos coesivos para uma melhor articulação do texto. Os poucos elementos de coesão evidenciam uma linguagem muito dependente do contexto, como ocorre em situações informais de comunicação oral.

Também foi postada outra atividade, a interpretação de uma tirinha, abordando um dos aspectos do contexto digital: a dependência das pessoas em relação ao uso da *internet*. Foi pedido que os alunos comentassem a tirinha de forma a identificar a ironia nela presente. Essa tirinha (Figura 11) é apresentada na aula 10, a seguir.

Aula 10

Figura 11: Tirinha sobre o provedor *Google*



Fonte: < <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html...> > Acesso em 09/05/2015.

Essa tirinha foi postada no grupo do *Facebook*, e não houve comentários. Também foi acessada em aula na biblioteca, quando foi perguntado aos alunos se eles entenderam o texto.


Uma aluna respondeu recuperando os acontecimentos e descrevendo os gestos dos personagens. Mas não responderam qual a ironia presente no texto. Perguntou-se o que significam as reticências nos balões do segundo quadrinho. Um aluno respondeu que significava a incapacidade dos personagens de pensar. Então, a fala do aluno foi complementada com a ideia de que a ironia está justamente no fato de que as pessoas não estão sendo mais capazes de raciocinar sem buscar as respostas na *internet*.

Aproveitou-se o momento para refletir que a *internet* favorece, por exemplo, as atividades de pesquisa escolar. Mas foi advertido que os trabalhos não devem tornar-se apenas cópias dos textos da *internet*, as pessoas precisam saber selecionar textos de acordo com os temas, resumir as ideias, dialogar com os autores e se posicionar criticamente a respeito de uma ideia, porque podem existir diferentes definições e opiniões relativas a um mesmo tema. É necessário, portanto, saber avaliar e selecionar aquelas ideias ou textos que são mais coerentes com os objetivos da pesquisa que se pretende desenvolver.

Somente após as atividades serem intermediadas em sala de aula, os alunos começaram a participar um pouco mais. A charge (Figura 12) a seguir, já comentada anteriormente neste trabalho, também foi usada para despertar as reflexões dos alunos sobre o tema da necessidade do uso da *internet* na aprendizagem escolar:

Figura 12: Comentários sobre charge no *Facebook*

Mediador: Pessoal, vamos comentar e interagir. Fonte: <https://br.noticias.yahoo.com/.../charges-do-alpino...>-7 de maio às 09:18 · Curtir



9 de maio às 07:08 · Curtir

Mediador O que vocês entenderam sobre essa charge? Escrevam suas opiniões.

9 de maio às 07:11 · Descurtir · 1

Informante 1 que a internet esta tendo muitas influências comportamentais, pois estão afastando os jovens dos estudos.

18 de maio às 13:37 · Descurtir · 1

Informante 2 E q todos os jovens hj em dia só querem a internet , e n querem mais os estudos,a internet só da vício

18 de maio às 14:04 · Descurtir · 2

Informante 3 algumas pessoas não analisão que ha momentos que não são apropriados para entrar na internet

19 de maio às 15:23 · Descurtir · 2

Informante 4 Nao tem consciência pra q usem a internet na hora errada e na hora certa nao usam

19 de maio às 15:27 · Descurtir · 3

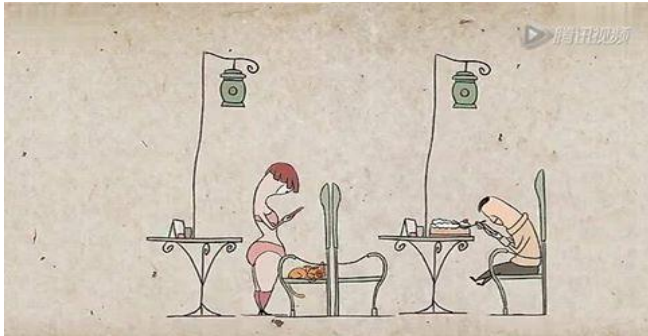
Informante 5 Então pessoal não deixem os estudos de lado pois ele te levava a um lugar extraordinario

19 de maio às 15:27 · Descurtir · 3

Essas atividades do grupo do *Facebook* também foram acessadas em outra visita à biblioteca (único lugar na escola em que se podia acessar a *internet* junto à turma, no momento da intervenção), com o mesmo objetivo de intermediar a leitura dos gêneros e incentivar a participação dos alunos, propiciando suas interações nesse grupo. Os textos foram comentados sobre sua linguagem e sentido. A Figura 13, a seguir, refere-se a um vídeo chinês que constrói crítica, satiriza o excessivo uso de *internet* no contexto atua

Figura13: Comentários sobre vídeo que satiriza o uso excessivo de celulares

Mediador: Assista a este vídeo e deixe seu comentário.



02:48
35.537.099 visualizações
[Curtir](#) · [Comentar](#)

[Visualizado por 9](#)

[2](#) pessoas curtiram isso.

Informante 1 Interessante kkkkkkkkkkkk
[20 de maio às 13:02](#) · [Descurtir](#) · [1](#)

Informante 2 interessante, mostra como muita gente esta viciado no celular
[21 de maio às 18:52](#) · [Descurtir](#) · [1](#)

Informante 3 Interessante, mostra que os celulares estao se tornando um item inseparável no nosso dia-a-dia. Pode ocasionar problemas psicológicos ou causar dependência e atrapalhar o desempenho cerebral A importância do aparelho e dada na influência de desenvolvimento de atividades pessoais, profissionais, escolares, mas na medida de suas regras de uso.
[21 de maio às 19:43](#) · [Editado](#) · [Descurtir](#) · [3](#)

Fonte: Facebook.com. Acesso em 07/06/2015

Ao conferirmos o vídeo, percebemos que os personagens se mostram tão distraídos com o celular que não percebem importantes eventos à sua volta. As consequências desse vício no uso de celulares, mostradas no vídeo, são desastrosas. Nos comentários feitos no grupo, apenas um dos informantes desenvolve mais seus argumentos, apresentando ideias que indicam mais claramente o fato e suas consequências. Nesse argumento, embora falte elementos coesivos, e algumas ideias pareçam estar deslocadas, percebe-se que o informante 3 reconhece a importância dessa tecnologia nas atividades cotidianas, no entanto, observa que não se pode usá-la de forma desregrada.

Aula 11

Posteriormente, foram postados 3 textos produzidos em sala e enviados pelos alunos através de *e-mail*. Foi criado, no grupo do *Facebook*, um evento de exposição desses textos, que durou toda a semana, para se incentivar a participação dos alunos.

Os textos também foram expostos em sala de aula e foram socializados pelos alunos. Foi pedido para que selecionassem o que consideraram melhor e produzissem um comentário para ser postado no evento. Os textos são estes:

Quadro 12: Produção de texto 1 postada para comentário

Texto 1 *Avanços Tecnológicos*

Vivemos em um tempo em que muitas coisas são feitas com muita facilidade diante de um computador ou celular. Isso parece muito bom.

Usamos a internet praticamente o dia todo, usamos redes sociais, vemos e-mails, vídeos, fotos. Pelo computador também conversamos facilmente com pessoas que estão distantes. Podemos fazer pesquisas, estudar, trabalhar, acessar jogos *online*.

Aprendemos a fazer novas coisas que antigamente não era possível sem o uso da internet.

Hoje em dia não conseguimos mais viver sem essa tecnologia.

Mas isso tudo também tem seu lado negativo, as pessoas deixam de se encontrar pessoalmente para se comunicar pela internet. A tecnologia gera desemprego porque as máquinas são tão eficientes que podem substituir o trabalhador, pessoas ficam sedentárias porque não praticam mais exercícios, outras ficam com problemas de vista. E até crimes são cometidos através da internet.

Mas temos que aprender a conviver com toda essa tecnologia ao nosso redor, porque, apesar dos efeitos negativos, a descoberta da internet é muito útil a todos nós, e que de qualquer maneira, isso mudou o mundo!!!

Fonte: Texto de aluno do nono ano (Informante 1).

Quadro 13: Produção de texto 2 postada para comentário

Texto 2

A evolução da tecnologia

A tecnologia evoluiu bastante desde seu primeiro momento. Passou por várias fases. Isso de certa forma foi bom, pois as coisas poderiam ser feitas de forma mais rápida e construtiva.

Um dos primeiros aparelhos tecnológicos foi inventado por um matemático, essa máquina era capaz de realizar as 4 operações e raiz quadrada de qualquer número. Durante os séculos foram se evoluindo e inventando aparelhos ainda mais tecnológicos.

No século XIX, foram inventados aparelhos como o dínamo, um objeto capaz de transformar energia mecânica em energia elétrica. Além deste também foi criado o motor de combustão interna originando um dos primeiros automóveis, também foi inventado o telefone, uma invenção incrível, que mudou o mundo.

Na guerra fria com o conflito entre as potências dos EUA e Rússia foram inventadas várias coisas e um marco que foi a ida do homem à lua.

Ocorreu também, um pouco mais tarde, a invenção da internet. Ela era usada somente em poucas universidades dos Estados Unidos, e hoje em dia é o meio mais fácil e para se obter informações rápidas.

O mundo hoje está completamente ligado a tecnologia, até para fazer um arroz já se pode encontrar uma panela que faz isso sem esforços.

Além de tudo isso há carros, TVs de última geração nas indústrias e até no campo a tecnologia está atuando.

Daqui a uns 20 anos, veremos que os filmes de ficção científica se tornarão realidade, onde homens e robôs viverão juntos em sociedade.

Fonte: Texto de aluna do nono ano (Informante 2).

Quadro 14: Produção de texto 3 postada para comentário

Texto 3 O uso da internet e redes sociais na aprendizagem de crianças e jovens

As pessoas do século 21 vivem tão influenciadas pelo uso da tecnologia do mundo virtual que nem percebem mais a rotina da vida real. Alguns trabalhadores levam prejuízo no trabalho, porque prestam mais atenção em mensagens e outras coisas no celular. Essa situação tornou-se tão grave que algumas empresas proibem os funcionários de trabalhar com celular, porque estes não seguem as regras e até relaxam no trabalho por esse motivo.

Também os jovens são influenciados pelas redes sociais e outros meios atrativos dessa tecnologia. Alguns estudantes utilizam muito a internet para fazer trabalhos, para ficar bem informados, atualizados sobre o mundo e também para aprender.

Apesar dessas utilidades, atualmente, as crianças estão muito viciadas nos games e outros entretenimentos. E a aprendizagem fica cada vez mais fraca, porque nas salas de aula os alunos deixam de aprender o conteúdo para ficar acessando a internet. Assim, para evitar esse problema, as escolas proibem os alunos de levar o celular às aulas.

Dessa forma, percebemos que a tecnologia tem um lado bom e ruim. A parte ruim é que as pessoas estão ficando cada vez mais viciadas nas redes sociais e algumas até correm riscos, porque também existem sites maliciosos.

Mas a internet nos ajuda cada vez mais, porque evoluiu os meios de comunicação. Contudo temos que usá-la com consciência e com educação. Já que nossos pais não tiveram essa tecnologia tão avançada como as que existem hoje, pais e filhos têm que aprender a conviver com isso agora.

Fonte: (Texto de aluno do nono ano (Informante 3).

Quadro 15: Comentários sobre os textos postados no *Facebook*

Comentários no evento de exposição, na página do grupo do Facebook:

Informante 2

24 de maio de 2015 09:50

a internet é um instrumento de uso atualmente diário ,e há dois pontos :negativos e o positivo

Informante 1

24 de maio de 2015 12:42

Achei esse interessante por falar sobre os efeitos que os celulares e dispositivos de comunicação entre crianças e jovens. Além de resaltar lados positivos, o texto argumenta lados negativos que o uso desses "dispositivos" pode acarretar se uso em grande excesso. Em minha opiniao, um texto bem argumentativo, elaborado e apresenta uma ênfase apropriada para o qual ele foi discutido.

Fonte: Facebook.com. Acesso em 07/06/2015.

Cientes de que essa atividade não foi obrigatória, 19 alunos comentaram os textos na forma manuscrita, na sala de aula e entregaram a produção dos comentários em folha de caderno. Apesar de acessarem a *internet*, frequentemente, conforme verificamos através da análise do questionário e através da adição e presença *on line* desses alunos no ciclo de amizades do *Facebook*, apenas 2 deles comentaram as produções expostas nessa rede social.

Os textos argumentativos expostos no grupo abordaram o tema das influências da *internet* ou redes sociais para a aprendizagem de crianças e jovens. São resultantes da terceira atividade da aula 3 deste plano de intervenção. Uma média de 20 alunos produziram os artigos manuscritos, mas apenas 6 alunos enviaram os textos, após as correções manuscritas. Seus textos foram revisados novamente no ambiente digital e devolvidos para reescrita, através do *e-mail*. Dois alunos reenviaram os textos para a publicação. Os demais alunos tentaram se justificar, alegando que os enviariam posteriormente.

Ressaltamos que com o auxílio de um laboratório de informática, esse número de participantes, certamente poderia ser superior a 80% porque os dados obtidos no questionário sobre as condições de acessibilidade dos alunos aos recursos tecnológicos, e sua aceitabilidade sobre a inserção desses recursos na escola indicaram a adesão dos alunos às atividades de escrita na internet. O ponto crucial é que essas práticas de produção devem ser também mediadas pela professora no ambiente escolar, com o auxílio dos computadores e recursos da internet, no laboratório de informática. Compreendemos também que esses alunos estão sendo incluídos numa nova situação de aprendizagem e precisam criar novos hábitos de leitura e escrita nos ambientes virtuais que costumam usar para fins de lazer.

Eis os demais textos enviados por alunos da turma do nono A em 2015:

Quadro 16: Produção de texto 3 enviada por *e-mail*

Texto 3: Primeira versão

As Influências ou Efeitos do uso da internet e redes sociais na aprendizagem de crianças e jovens

As pessoas do século 21 estão mais influenciadas no uso da tecnologia do mundo virtual que a rotina da vida real. Alguns trabalhadores levam prejuízo no trabalho, porque prestam mais atenção nas mensagens ou outras coisas no celular

Algumas empresas proíbem os funcionários de trabalhar com celular porque eles não seguem as regras e faltam o trabalho para mexer no celular.

Os jovens são influenciados pelas redes sociais e outros meios. Hoje os jovens utilizam muito a internet para fazer trabalhos ficar em informados, atualizados sobre o mundo e também para aprender.

Atualmente, as crianças estão viciadas nos games e outros entretenimentos e a aprendizagem fica cada vez mais fraca, porque nas salas de aula os alunos deixam de aprender o conteúdo para ficar acessando a internet.

As escolas proíbem os alunos de levar o celular para as aulas. Dessa forma, percebemos que a tecnologia tem um lado bom e ruim. A parte ruim é que as pessoas estão ficando cada vez viciadas nas redes sociais e também existem sites maliciosos.

Mas a internet nos ajuda cada vez mais, porque evoluiu os meios de comunicação, contudo temos que usá-la com consciência e com educação. Já que nossos pais não tiveram essa tecnologia tão avançada como agora, os pais e filhos tem que aprender a conviver com a tecnologia.

Segunda versão, após reenvio do texto:

O uso da internet e redes sociais na aprendizagem de crianças e jovens

As pessoas do século 21 vivem tão influenciadas pelo uso da tecnologia do mundo virtual que nem percebem mais a rotina da vida real. Alguns trabalhadores levam prejuízo no trabalho, porque prestam mais atenção em mensagens e outras coisas no celular. Essa situação tornou-se tão grave que algumas empresas proíbem os funcionários de trabalhar com celular, porque estes não seguem as regras e até relaxam no trabalho por esse motivo.

Também os jovens são influenciados pelas redes sociais e outros meios atrativos dessa tecnologia. Alguns estudantes utilizam muito a internet para fazer trabalhos, para ficar bem informados, atualizados sobre o mundo e também para aprender.

Apesar dessas utilidades, atualmente, as crianças estão muito viciadas nos games e outros entretenimentos. E a aprendizagem fica cada vez mais fraca, porque nas salas de aula os alunos deixam de aprender o conteúdo para ficar acessando a internet. Assim, para evitar esse problema, as escolas proíbem os alunos de levar o celular às aulas.

Dessa forma, percebemos que a tecnologia tem um lado bom e ruim. A parte ruim é que as pessoas estão ficando cada vez mais viciadas nas redes sociais e algumas até correm riscos, porque também existem sites maliciosos.

Mas a internet nos ajuda cada vez mais, porque evoluiu os meios de comunicação. Contudo temos que usá-la com consciência e com educação. Já que nossos pais não tiveram essa tecnologia tão avançada como as que existem hoje, pais e filhos têm que aprender a conviver com isso agora.

Fonte: Texto de aluno do nono ano (Informante 3).

Quadro 17: Produção de texto 4 enviada por *e-mail*

As influências ou efeitos do uso da internet e redes sócias na aprendizagem de crianças e jovens

Celulares podem ajudar os jovens e crianças, como: notícias ao redor do mundo, mas os jovens não progredem, porque celulares atrapalham um pouco a cabeça e não ensinam. Os celulares atrapalham muito para os jovens e as crianças, não ajudam muito no serviço e nem escolas e faculdades, por exemplo: a pessoa está usando uma pesquisa na sala de aula ou no serviço aparece seus amigos do Facebook chamando para conversar. Então a pessoa não quer mais pesquisar sobre a matéria, prefere conversar, compartilhando e curtir no Facebook.

A tecnologia avançou muito a partir do século XX, ficaram mais modernos. Antigamente não existiam internet e nem celulares. Naquela época, só haviam telefones fixos e algumas pessoas tinham internet, porém eram computadores enormes e não enviavam mensagens, fotos, vídeos e etc. Com mensagens agora a comunicação é mais rápida.

Atualmente no século XXI a tecnologia se revolucionou, até as pessoas de classe baixa conseguem comprar celulares e participar de redes sócias como Twitter, Facebook e etc. Mas os jovens não pesam em estudar só querem jogar no celular e conversar. Na minha opinião é melhor estudar agora que a vida está boa e depois ter uma vida melhor mexendo com celular, tablet e computador. E saber usar a tecnologia com limite.

Segunda versão:

As influências do uso da internet e redes sociais na aprendizagem de crianças e jovens

Celulares podem ajudar os jovens e crianças, como acontece quando acessamos as notícias sobre tudo o que acontece ao redor do mundo. Mas os jovens, às vezes, não progredem, porque os celulares lhes confundem um pouco a cabeça.

Os celulares atrapalham os jovens e as crianças, porque o seu uso não ajuda muito nas tarefas escolares ou até na faculdade, por exemplo: a pessoa está acessando a internet para uma pesquisa na sala de aula ou no serviço e aparecem seus amigos do *Facebook*, a convidando para conversar. Então a pessoa não quer mais pesquisar sobre a matéria escolar, prefere conversar, compartilhar e curtir no *Facebook*.

As tecnologias avançaram muito a partir do século XX, se modernizaram. Antigamente não existia internet e nem celulares. Com o passar do tempo, surgiram os primeiros computadores, porém eram enormes e não enviavam mensagens, fotos e vídeos.

Mais tarde, algumas pessoas que tinham telefones fixos, passaram a adquirir a internet, que possibilitou o uso desses recursos. Com o envio das mensagens por *e-mail* e torpedos SMS, agora a comunicação é mais rápida.

Neste século XXI, a tecnologia se revolucionou e tornou-se mais acessível, até as pessoas de classe baixa conseguem comprar celulares e participar de redes sociais como *Twitter*, *Facebook* e outros. E muitos jovens utilizam essas redes sem nenhuma regra.

Mas os jovens não pensam muito em estudar através da internet, só querem jogar no celular e conversar.

Na minha opinião é melhor estudar agora que a vida está boa, e depois ter uma vida melhor mexendo com celular, *tablet* e computador. É claro que não vamos desprezar as utilidades da tecnologia, mas precisamos saber usá-la com limites.

Fonte: Texto de aluno do nono ano (Informante 4).

Quadro 18: Produção de texto 5 enviada por *e-mail*

Redes Sociais

As redes sociais influenciam em várias coisas na vida de um jovem, de uma criança. Muitas pessoas perderam o contato por causa de Facebook e WhatsApp. Várias crianças não têm o prazer de pegar uma boneca um carrinho pra brincar, vários adolescentes não têm o prazer de estudar hoje, e isso tem atrapalhado muito eles.

O mundo de hoje as pessoas não estudam mais só querem saber de internet, não querem se comunicar pessoalmente, isso é muito ruim. No mundo atual, os jovens não querem ficar dentro da sala, preferem mexer no celular não pensam no futuro, com o tempo as escolas vão ter que adquirir detalhes e absorver as irregularidades comuns do idioma.

Muitos jovens estão com dificuldade de fazer produções, pois, as abreviações tem tomado conta da cabeça deles e isso vai causando complicações na vida principalmente na vida escolar.

Fonte: Texto de aluno do nono ano (Informante 5).

Quadro 19: Produção de texto 6 enviada por *e-mail*

Artigo de Opinião

Tema : As influências ou efeitos do uso da internet e redes sociais na aprendizagem de crianças e jovens

Acredito que a internet não influencia em nada na vida de uma pessoa . A partir do momento que alguém digita algo em um site de busca , como o google por exemplo , ela tem consciência do seu ato . Há quem diz que propagandas independentes aparecem em todos os lugares , mas ignorá-las é uma opção .

A internet tem seus pontos positivos e negativos . Ela ajuda , mas também atrapalha . Conteúdos bons e ruins fazem parte da sua composição . Mais isso depende da pessoa e do controle que ela tem sob a internet . Quando falo controle , é geral . Controle do tempo de uso , controle do material procurado , controle de suas redes sociais e etc . Isso é de suma importância para o melhor aproveitamento da internet .

Quanto a aprendizagem de crianças e jovens , a internet dispara em positividade , devido a extensão de conteúdos aproveitáveis em favor da expansão do conhecimento , desde que seja subtraído de fontes confiáveis .

Fonte: Texto de aluno do nono ano (Informante 6).

Quadro 20: Produção de texto 7 enviada por *e-mail*

O uso da internet e redes sociais são elementos fundamentais na vida de um ser humano. Hoje em dia, raramente se acham pessoas sem nenhuma comunicação com as redes sociais.

As crianças e jovens são as que mais adquirem estes aplicativos, para se divertir e conhecer pessoas novas. Mas a curiosidade é tão grande que esquecem que além da linguagem formal há bastantes riscos, ex: marcar encontros com pessoas desconhecidas e entre outros. Hoje em dia algumas pessoas comentam coisas indecentes, mas depende mesmo do círculo de amigos e das publicações que são permitidas pelo usuário em sua página.

A escrita formal está sendo deixada de lado, pois é mais cômoda para as pessoas o uso de abreviaturas, então começaram a inventar pequenas palavras para tomar lugar da linguagem formal como "vc," e entre outros.

A internet deve ser usada na hora e local apropriado. Para utilizá-la no lazer os jovens devem fazer isso em casa, pois se for usá-la quando a professora estiver explicando vai atrapalhar em seus estudos. Mas quando é utilizada dentro da escola em um local que contém equipamentos e pode usá-la sob a orientação dos professores, aí sim é bom pois aprendemos mais, e podemos acompanhar a tecnologia deste mundo.

Fonte: Texto de aluno do nono ano (Informante 7).

Quadro 21: Produção de texto 8 enviada por *e-mail*

O uso da internet

O uso da internet e redes sociais tem causado influências na aprendizagem de crianças e jovens. Por um lado, a internet possibilita a leitura de textos e até de livros. Por outro lado, trouxe consequências negativas a essas aprendizagens. Como o vício em redes sociais trazendo o anti-socialismo, o desinteresse nas aulas entre outros. O uso da internet ainda facilita nosso dia a dia com a sua comunicação virtual, porém poderá provocar em nossa vida real afastamento pessoal, e teremos menos contatos com amigos e até parentes. Convém lembrar também que é um meio muito interessante de se comunicar, mas atrai muitos riscos até de vidas. Então, temos que saber o que estamos fazendo ao utilizá-la.

Neste mundo atual não dá para viver sem a utilização dela, ela ocupa praticamente todo meio social. Então para vivermos sem riscos algum, devemos ter cautela em quem entrar é com quem conversar, para termos uma segurança melhor. É também não deixar a internet tomar conta de nosso meio de comunicação.

Fonte: Texto de aluno do nono ano (Informante 8).

De um modo geral, verifica-se nos textos enviados que os alunos, por meio das leituras praticadas em sala de aula e das atividades escritas, conseguiram construir boas ideias sobre o tema proposto. Contudo, ainda há problemas de coesão e ordenação dos períodos a serem corrigidos. Percebe-se que há frases que precisam de complemento, pontuação inadequada, ideias deslocadas, problemas de acentuação gráfica e de outros desvios ortográficos.

Esses textos foram devolvidos com as sugestões de correção, dois alunos responderam o *e-mail* apresentando a segunda versão. Nota-se ainda que, além dos problemas comuns da escrita na Língua Portuguesa, há observações a serem feitas quanto à correta digitação no editor de texto.

Essas observações e dicas de uso dos recursos do editor de texto, como a verificação ortográfica, uso do dicionário, referências bibliográficas, inserção de imagens, serviriam para auxiliar na construção de excelentes estratégias para o aprimoramento das práticas de escrita em Língua Portuguesa, principalmente, nos períodos iniciais da alfabetização, quando os discentes começam a adquirir os primeiros hábitos das práticas de leitura e escrita.

Um fato evidente é que o laboratório de informática se torna recurso imprescindível para esse tipo de atividade, que depende de intensa intermediação pedagógica, devendo, portanto, ser melhor realizada no ambiente escolar, preferencialmente, com pequenos grupos de alunos.

Esta constatação pauta-se pelo fato de que poucos alunos participaram das atividades de escrita no ambiente digital. Mas como já foi explicitado nesta pesquisa, por meio dos dados obtidos no questionário, conferimos a aceitabilidade dos alunos a práticas de leitura e de escrita por meio de recursos digitais e da internet. Também foi constatado que um número significativo dos alunos do nono ano A acessam a internet, participam de redes sociais e foram incluídos no ciclo de amigos do *Facebook*. Simultaneamente a essas evidências, os alunos demonstraram dificuldades ou pouca maturidade para realizar de modo independente as tarefas relativas a práticas de letramento escolar nos ambientes virtuais que eles costumam usar com objetivos de entretenimento.

Dessa forma, compreendemos que as práticas de inclusão digital para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita correspondem a uma nova situação de aprendizagem, que se desenvolve por etapas no processo de ensino, e devem ocorrer sob a mediação do professor, com os recursos e em locais apropriados para essas novas práticas de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base em nossa prática de sala de aula e, na análise dos resultados da investigação proposta sobre a utilização de recursos tecnológicos e sobre as competências de leitura e escrita, foi possível verificar que os alunos, sujeitos desta pesquisa, em maior percentual, têm acesso a computadores e celulares e se conectam à *internet*, frequentemente. Com referência à avaliação diagnóstica, elaborada com base em descritores de leitura da Matriz de Referência do Sistema de Avaliação da Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais (SIMAVE), aplicada aos alunos sujeitos desta pesquisa, verificamos que os dados evidenciaram dificuldades de desenvolvimento em diferentes competências de leitura necessárias à compreensão e produção de gêneros argumentativos. Nas atividades de leitura interpretativa de textos com linguagem verbal e não verbal (textos de opinião e um *cartum*) essa turma do nono A demonstrou dificuldades em compreender a linguagem e identificar a unidade de sentido desses gêneros textuais. E, em geral, na atividade de produção de texto com abordagem do mesmo tema, também apresentaram dificuldades quanto ao uso da coesão e coerência na construção do gênero artigo de opinião.

Conforme a análise do questionário sobre as condições de acesso à internet, verificamos que os alunos do nono A participam de redes sociais e que o *Facebook* é a rede mais utilizada por eles. Embora esses jovens acessem essa rede social com frequência, e tenham se revelado simpatizantes à possibilidade de inclusão dos recursos tecnológicos às suas práticas de ensino-aprendizagem escolar, demonstraram dificuldades em utilizá-la para fins de aprendizagem dos processos da escrita. Por outro lado, eles também demonstraram maior interesse pelas propostas de leitura em ambientes digitais, durante o desenvolvimento do plano de intervenção desta pesquisa.

Para o embasamento teórico, procedemos a exploração de conhecimentos sobre objetivos e metodologias do ensino da leitura e escrita no ensino fundamental, e conhecimentos relativos à alfabetização e letramento digital, tendo abordado as possibilidades de desenvolvimento de práticas de leitura e escrita por meio da internet. Isso foi possível através de leituras e reflexões dialógicas com importantes especialistas no tema abordado, como Cagliari (2009), Koch (2013), Kleiman (2001) Soares (2001) Coscarelli (2006) dentre outros.

Na tentativa de minimizar os problemas detectados, desenvolvemos, à luz da teoria, o plano de intervenção, em que a *internet* foi utilizada como veículo de leitura e de escrita de gêneros textuais, atingindo aspectos relacionados ao objetivo prático desta pesquisa. Foram

assistidos vídeos sobre a evolução dos meios de comunicação e surgimento da *internet*, e também foram realizadas pesquisas sobre *blogs* com temas escolhidos livremente pelos alunos para a análise dos aspectos estruturais e funcionais que constituem esse gênero do contexto digital. Também foi assistido um videoclipe da música de Legião Urbana. Também foram analisadas uma tirinha, e uma charge e as produções dos próprios alunos em sala de aula e através do grupo fechado no *Facebook*.

Além disso, promoveram-se práticas de escrita no ambiente digital, através de textos enviados por alunos por *e-mail* e dos comentários no ambiente digital do grupo fechado com o objetivo de leitura e escrita no *Facebook*.

Dessa forma, o objetivo metodológico desta pesquisa também foi alcançado. Foi proporcionado aos alunos do nono ano da Escola Estadual Simeão Ribeiro dos Santos a leitura e a escrita de gêneros textuais, no contexto digital, por meio do desenvolvimento do projeto de intervenção e foi possível descrever a utilização de práticas de leitura e escrita de gêneros no contexto digital como facilitadoras do desenvolvimento dessas competências.

Perguntou-se nesta pesquisa se os alunos da Escola Estadual Simeão Ribeiro dos Santos seriam capazes de desenvolver suas competências de leitura e escrita, através da realização dessas práticas por meios digitais, isto é, através da utilização da *internet*. A resposta a essa pergunta é positiva, apesar de não totalizar um número significativo dos alunos em relação à prática de escrita, e também considerando as adversidades estruturais do campo de intervenção. Essas adversidades dizem respeito à deficiência quanto à estrutura física da escola, pelo fato de que até o momento da intervenção não estava disponível, para uso pedagógico, o laboratório de informática. E também pela falta de uma sala de multimídia, onde já deveriam estar prontos para o uso, o *notebook* e o *Datashow*, recursos que foram indispensáveis para o desenvolvimento do plano. Isso evitaria o tempo gasto para o remanejamento e preparação desses instrumentos na sala da biblioteca, tão requisitada por demais professores para outros fins de aprendizagem e com as práticas de leitura.

Caso os computadores já estivessem disponíveis para uso no laboratório de informática, isso nos prestaria um essencial auxílio no desenvolvimento do plano de intervenção, no que diz respeito ao ensino da escrita. Apesar de os alunos terem acesso a esses instrumentos em casa, em geral, não apresentam maturidade suficiente para realizarem atividades de maneira totalmente autônoma, sem necessitarem da mediação de um professor. Afinal, são muitos os apelos para atividades recreativas e alheias aos conteúdos escolares, nesses ambientes virtuais.

Na atividade com o gênero *e-mail*, por exemplo, havia uma sugestão de produção e envio deste gênero para o *e-mail* de um colega. Foi sugerido aos alunos que escolhessem a

indicação de um livro literário, fizessem a indicação dele para os colegas e enviassem a correspondência também para o *e-mail* da professora responsável pelo desenvolvimento do plano. Dois o fizeram. Os demais alegaram ainda não ter *e-mail*. Se o laboratório estivesse funcionando naquele momento, os alunos poderiam ter realizado o cadastro e elaborado o gênero, na presença e sob orientação do professor e dos demais colegas.

Contudo, essas discrepâncias dificultaram, mas não impediram a aplicação do plano de intervenção. Dessa forma, podemos verificar que as ações do plano propiciaram melhorias no comportamento dos alunos e em relação a aprendizagem dos conteúdos, principalmente, no que se refere ao desenvolvimento das práticas de leitura.

A hipótese de que o uso de uma metodologia que envolvesse práticas de leitura e escrita no contexto digital contribuiria, para um melhor desempenho nas capacidades de leitura e escrita de gêneros como o artigo de opinião foi parcialmente confirmada, porque constatamos que as ações interventivas requerem um maior tempo para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem da escrita. Isso porque o processo de aprendizagem da escrita requisita uma maior mediação do professor, e neste caso, depende também dos recursos digitais que devem ser disponibilizados no ambiente de aprendizagem.

De certa maneira, houve maior motivação por parte dos alunos em trabalhar objetivos das práticas de leitura através da utilização da *internet*. Foi possível notar que até o comportamento geral da turma melhorou em relação ao ensino dos conteúdos de Língua Portuguesa. Até nas apresentações dos trabalhos literários, que foram orientados desde o início do ano letivo, notou-se a influência desse plano de intervenção nas ações dos alunos, pois os grupos pediram para reservar o *notebook* e o *Datashow* para a exposição dos seus trabalhos.

Dois grupos preferiram usar *slides* no *Power Point* a fazer cartazes. Uma aluna utilizou também a *internet*, ao apresentar o livro que ela leu, *Cidade de Papéis*, e contou espontaneamente o enredo e enriqueceu o seu trabalho, apresentando o *trailer* do filme que fora adaptado a partir da história deste livro.

Percebemos que, ao lado dessas atividades de apresentação de leituras, a oralidade também, aos poucos, vai sendo desenvolvida. Há grupos que ainda leem os trabalhos durante a exposição oral, mas vamos estimulando a fala espontânea desses alunos através de perguntas sobre o tema que eles pesquisaram e sobre a linguagem e o conteúdo de seus trabalhos.

E conferimos que, com a aplicação dessas atividades interventivas, a turma participante demonstrou que obteve bons resultados na aprendizagem. Nas tabelas das páginas 73 e 74,

presentes no capítulo quatro, podemos verificar que nas avaliações contínuas realizadas em abril e março de 2015, alcançamos bons avanços na aprendizagem dessa turma do nono A, em descritores como: D3, D11, D5, D26 e D28. Ao conferirmos isto nas páginas 73 e 74, percebemos que estes descritores são importantes para a leitura, porque envolvem a construção de inferências e compreensão de elementos e partes coesivas do texto.

Na análise dessas tabelas foi verificado também que descritores como: D23, D8, D15, D16, que requerem compreensão sobre a linguagem do gênero, efeitos semânticos e relações entre palavras e frases, precisam de ser estudados a partir de novas estratégias, para que os alunos superem essas dificuldades.

A escrita foi realizada pelos alunos da turma com pouca participação nos ambientes virtuais. Mas, ainda assim, através daqueles alunos que enviaram os textos, foi possível perceber que há possibilidades de se estimular a aprendizagem dos discentes através da utilização dos meios digitais como instrumentos pedagógicos.

Verificamos, assim, com a descrição de nossas ações interventivas, ser possível promover a inserção dos alunos da Escola Estadual Simeão Ribeiros dos Santos no contexto de letramento digital, de forma a desenvolver suas práticas de leitura e escrita neste contexto, visto que o desenvolvimento desta proposta de intervenção motivou os alunos para as atividades de leitura. E eles demonstraram que é possível desenvolver suas habilidades com a inclusão dos recursos digitais no ensino dessas práticas.

Convém nos lembrar de que, assim como pregam as diversas teorias do desenvolvimento humano, o contexto ou ambiente cultural em que os sujeitos se inserem e interagem contribui significativamente para suas situações de aprendizagem.

Percebemos que a leitura e a escrita por meio dos instrumentos digitais são práticas que precisam ser intermediadas pelos professores, sob pena de tornar a escolarização um processo totalmente desvinculado da realidade. Os aparelhos tecnológicos são cada vez mais presentes nos lares e requeridos nas atividades profissionais. Fato é, também, que os discentes manuseiam com facilidade as ferramentas nesses meios virtuais. Dessa forma, a demonstração da falta de maturidade e autonomia exigidas para associar os meios aos conteúdos escolares bem pode ser superada pela escola.

Sendo assim, pode-se afirmar que uma possível contribuição da escola para minimizar os problemas de leitura e escrita estaria em conciliar os recursos utilizados pelos alunos, e que são de seus interesses, com as práticas de leitura e escrita de gêneros textuais, propostas pela escola.

É prudente afirmar, também, que as práticas de letramento digital, assim como quaisquer outros conteúdos de aprendizagem, são adquiridas por etapas, porque fazem parte de um processo. Os processos de aprendizagem dependem tanto do acúmulo de experiências individuais de cada sujeito quanto de suas convivências e troca de saberes com o grupo, portanto, ocorrem de forma diferente para cada indivíduo.

Assim, convém pensarmos que a inserção dos recursos digitais nas práticas de alfabetização e letramento deve ser administrada desde as séries iniciais para que os alunos desenvolvam melhor os processos de leitura e escrita também nesses ambientes da *internet*, sendo contemplados assim pela inclusão digital.

Evidentemente, que não esgotamos o assunto nessas páginas dissertativas. Fica a sugestão para que haja continuidade da investigação teórica e propostas de intervenção, seguidas de relatos dos resultados, por novos mestrandos e alunos da graduação.

REFERÊNCIAS

A HISTÓRIA DA COMUNICAÇÃO HUMANA E NOVAS TECNOLOGIAS. Postado por Marcos Alexandre. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1OvMh-IA-_A>. Acesso em 14/ nov. /2014.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD: 2011: Letramento e alfabetização e língua portuguesa.** Brasília, 2010.

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

BARBATO, Silviane Bonaccorsi (org.). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Gestar II. Língua Portuguesa: caderno de teoria e práticas: TP3: Gêneros Textuais. Brasília, 2008.

BORGATO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. **Projeto Teláris: Português.** 1. ed. IV vol. (9º ano). São Paulo: Ática, 2012.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística.** São Paulo: Scipione, 2009.

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar. **Português: linguagens,** 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2010. (Ensino Médio, vol. 1).

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar. **Português: linguagens,** 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012. (9º ano).

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar. **Português: Linguagens,** 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2013. (Ensino Médio, vol. 1).

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 248 p.

COSCARELLI, Carla Viana, (org.). **Novas Tecnologias, novos textos, novas formas de pensar.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

FRAGOSO, Suely, RECUERO, Raquel, AMARAL, Adriana. Métodos de pesquisa para a internet. Porto Alegre: Sulina, 2013. 239 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, editora Paz e Terra, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

INFORMÁTICA E EDUCAÇÃO –I. Postado por Alcelysb. Produção: MEC. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=41lwmGvJA80>>. Acesso em 14/ nov. /2014.

INFORMÁTICA, HISTÓRIA E EVOLUÇÃO. Postado por Priscila Daniele. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=dWiUZsoLD0M>>. Acesso em 14/nov./2014.

KATO, Mary. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 8. ed. Campinas, SP: Pontes. 2002.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 15. ed. Campinas, São Paulo. Pontes, 2013.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore Vilaça. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2005.

MINAS GERAIS, Secretaria do Estado de Educação. **Conteúdos básicos comuns**: língua portuguesa. MG. 2008.

PAULINO, Graça *et al.* **Tipos de textos, modos de leitura**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001. (Educador em Formação).

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. *In*: FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à linguística**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

REVISTA LÍNGUA PORTUGUESA. Osasco / SP: Segmento, Ano 8, N. 86. Dezembro de 2012.

SANTOS. Gildenir Carolino, (org.). **Guia prático para a elaboração da normalização científica e orientação metodológica**. Colaboradores: Rosemary Passos, Rogério Gualberto de Souza. Campinas, SP: Arte Escrita, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema de três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.


SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na *cibercultura*. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 11 nov. 2013.

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

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. São Paulo: Pontes, 1988.

ANEXO I

PRODUÇÕES MANUSCRITAS (SEGUNDA VERSÃO)



das influências ou efeitos da internet e redes sociais na aprendizagem de crianças e jovens

Hoje em dia, a tecnologia está avançando cada vez mais, pelos meios da internet, podemos ampliar pesquisas para retirar informações mais, e mais usado como meio de comunicação, por exemplo: celulares, computadores, tablets; isso pode ser bom, trazendo vantagem para se comunicar, com amigos distantes, mais também pode trazer suas consequências para o consumo excessivo.

Essa nova geração, tem influência do as pessoas mais no mundo visual, do que mais pra vida real; isso afetou mais, a comunicação fora das redes sociais; os crimes aumentou usando a internet para fazer bullying, sequestros forjados, propagação enganosa etc.

Como temos consciência desse fato, podemos evitar isso?

— Uso de crianças, sempre com consultoria dos pais.

Por isso os pais, tem que ter mais atenção, e cuidado com seus filhos(a)

credeal



As influências ou efeitos do uso da internet e redes sociais na aprendizagem de crianças e jovens.

Atualmente houve um grande avanço da tecnologia em todo o mundo. Isso pode ser um grande problema que atrapalha o aprendizado de crianças e jovens, já que a internet é algo denominado público, onde se posta o que quiser. O fato de ser público atrapalha, por pessoas usam redes sociais que retiram a atenção dos usuários, propagandas enganosas, esquemas de assaltos, sequestros, assassinatos entre outros, atrapalha também na ortografia e na grafia dos jovens e crianças pois passam menos tempo lendo e escrevendo.

A tecnologia pode ter seus pontos positivos, por exemplo quando não se tem o dicionário, ela ajuda a saber como escrever e qual o sentido da palavra; para expandir os conhecimentos através de sites específicos e trabalhar a mente através de jogos como jogo da memória, quebra-cabeça virtual, jogos de pergunta e resposta, entre outros.

ANEXO II

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 1.019.398

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados conforme as normas vigentes.

Recomendações:

Apresentação de relatório final na Plataforma Brasil, no ícone notificação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto respeita os preceitos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, sendo assim somos fa à mesma.

MONTES CLAROS, 11 de Abril de 2015

Assinado por:
SIMONE DE MELO COSTA
(Coordenador)

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profª Darcy Rib
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA: implicações no desenvolvimento de competências de leitura e escrita

Pesquisador: Marta Ester Brito Santos

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 42540915.8.0000.5146

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.019.398

Data da Relatoria: 13/03/2015

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa para fins de conclusão do Programa de Pós Graduação - Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes. A pesquisa está voltada para a explicação e utilização de práticas de leitura e escrita no contexto digital, cuja metodologia será qualitativa, de caráter etnográfico que ocupa, no espaço escolar, um lugar privilegiado, por oferecer possibilidades de estudar situações que envolvem a experiência humana em suas relações sociais, em diversos ambientes.

Objetivo da Pesquisa:

Explicar a utilização de práticas de leitura e escrita no contexto digital (leitura e escritavia internet) como facilitadoras do desenvolvimento dessas competências por alunos do nono ano.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Benefícios: Promover a inserção dos alunos no contexto do letramento digital.

Riscos: Exposição dos dados sobre o ensino e aprendizagem, contudo haverá preservação da identificação dos alunos através de códigos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de pesquisa relevante voltada para o desenvolvimento das competências relacionadas à leitura e concomitantemente a inclusão digital.

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profº Darcy Rib

Bairro: Vila Mauricéia

CEP: 39.401-089

UF: MG

Município: MONTES CLAROS

Telefone: (38)3229-8180

Fax: (38)3229-8103

E-mail: smelocosta@gmail.com