

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E AMBIENTE DIGITAL: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O TRABALHO COM GÊNEROS ARGUMENTATIVOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

*Ana Patrícia Sá Martins**

*Dorotea Frank Kersch***

RESUMO

As transformações ocorridas na sociedade demandam mudanças nas práticas educativas, mas aquilo a que assistimos é um distanciamento entre as atividades desenvolvidas na escola, na universidade e na vida dos alunos. Este artigo se propõe a analisar e discutir práticas letradas que se dão em um contexto universitário específico, a saber, o curso de Letras de uma universidade pública do interior do Maranhão, por meio do acompanhamento de 29 estudantes do primeiro semestre que cursavam a disciplina de Leitura e Produção Textual, sob um viés teórico que perpassa o letramento digital e as práticas de leitura e escrita acadêmicas, buscando desenvolver e aprimorar as habilidades de leitura, conforme compreendidas por Paiva (2013). Os alunos fizeram pesquisa no impresso e no digital para construir argumentos para um debate regrado e posteriormente para a escrita de um artigo de opinião. Buscamos aporte teórico em Street (2008, 2012, 2014), Kleiman (2002, 2007, 2014), acerca dos novos estudos de letramentos; contamos ainda com as contribuições de Coscarelli (2002, 2005, 2013, 2016) e Ribeiro (2005, 2013, 2016), a respeito do ensino de Língua Portuguesa nos contextos interacionais digitais; e, ressaltamos também, as contribuições elencadas por Paiva (2013) quanto às habilidades de leitura desenvolvidas na leitura de textos multimodais em que o educando se insere por meio da leitura e produção de textos nos ambientes digitais. Os alunos atribuíram importância à atividade proposta, pois puderam construir real significado na sua aprendizagem, identificando a atividade como importante para sua formação de futuro professor. Além disso, engajaram-se individual e coletivamente para conseguirem realizar as atividades, e, conseqüentemente, empreenderem uma aprendizagem, além da universidade.

Palavras-chave: Ensino com gêneros textuais; Ambiente digital; Habilidades de leitura; Formação inicial de professores.

ABSTRACT

The transformations that take place in society demand changes in the educational practices, but what we see is a distancing between the activities developed in the school, in the university and in the life of the students. This article proposes to analyze and discuss literate practices that occur in a specific university context, namely the course of Letters of a public university of the interior of Maranhão, by means of the accompaniment of 29 students of the first semester who studied the discipline of Reading and Textual Production, under a theoretical bias that crosses digital literacy and academic reading and writing practices, seeking to develop and improve reading skills, as undertaken by Paiva (2013). The students did research in print and digital to construct arguments for a regulated debate and later for the writing of an opinion article. We sought theoretical input in Street (2008, 2012, 2014), Kleiman (2002, 2007, 2014), about new literacy studies; We also count on the contributions of Coscarelli (2002, 2005, 2013, 2016) and Ribeiro (2005, 2013, 2016) regarding Portuguese language teaching in digital interactive contexts; And we also emphasize the contributions made by Paiva (2013) regarding the reading skills developed in reading multimodal texts in which the learner is inserted through the reading and production of texts in digital environments. The students attributed importance to the proposed activity, since they could build real meaning in their learning, identifying the activity as important for their future teacher education. In addition, they have engaged individually and collectively to be able to carry out activities, and consequently to undertake learning, in addition to the university.

Keywords: Teaching with textual genres; Digital environment; Reading skills; Initial teacher training.

* Mestre em educação pela UFMA, Doutoranda na UEMA e Professora Assistente no Departamento de Letras da UEMA.

** Doutora em Filologia Românica pelo Christian Albrechts Universität zu Kiel, Alemanha e Professora Assistente da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

INTRODUÇÃO

As práticas sociais reais de leitura e escrita usadas no cotidiano ainda são, geralmente, desconsideradas no processo de ensino-aprendizagem. Um exemplo é o escasso diálogo entre as atividades acadêmicas e o uso, cada vez maior, da tecnologia por parte dos alunos e até dos professores (fora da sala de aula!). Por outro lado, ainda é frequente a quantidade de professores e de alunos que mal conseguem utilizar adequadamente recursos programas como Power Point, Excel, e até do Word em suas práticas acadêmicas.

Tendo isso em vista, o presente artigo se propõe a analisar e discutir práticas letradas que se dão em um contexto universitário específico, a saber, o curso de Letras de uma universidade pública do interior do Maranhão, com estudantes do primeiro semestre na disciplina de Leitura e Produção Textual, sob um viés teórico que perpassa o letramento digital e as práticas de leitura e escrita acadêmicas, buscando desenvolver e aprimorar as habilidades de leitura, conforme empreendidas por Paiva (2013). Objetivamos, com o trabalho, verificar como os graduandos se constituíram gradativamente enquanto acadêmicos que dominam os principais usos e funções argumentativas dos gêneros orais públicos e escritos trabalhados, os quais os ajudaram nas suas práticas de leitura e escrita de gêneros circulantes na universidade, investigando ainda a influência de práticas que envolvem as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC – nesse processo. Temos como aportes teóricos Street (2008, 2012, 2014), Kleiman (2002, 2007, 2014), os quais pesquisam acerca dos novos estudos de letramentos e contamos ainda com as contribuições de Coscarelli (2013, 2016) e Ribeiro (2016) a respeito do ensino de Língua Portuguesa nos contextos interacionais digitais, além das categorias, acerca das habilidades de leitura, empreendidas por Paiva (2013), as quais nos auxiliaram a desenvolver em letramentos em que o educando se insere por meio da leitura e produção de textos nos ambientes digitais.

O trabalho está organizado do seguinte modo: após esta introdução, fazemos uma breve explanação acerca dos novos estudos de letramento e prática com gêneros textuais no ensino; em seguida, discutimos a abordagem dos gêneros digitais no ensino superior como instrumentos metodológicos para o letramento digital e o desenvolvimento das capacidades e habilidades de leitura e escrita na produção de textos; depois, apresentamos a metodologia que usamos para conduzir nosso estudo. Na sequência, analisamos e discutimos nossos dados para, por fim, apresentar algumas considerações com que encerramos o artigo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As TDIC estão cada vez mais presentes no cotidiano de todos nós, implicando a reconfiguração de uns e o surgimento de outros gêneros textuais. Apresentamos a seguir as concepções teóricas que embasam nossa proposta quanto ao ensino com os gêneros textuais/discursivos orais públicos e escritos, visando ao letramento digital em práticas de leitura e escrita acadêmica que busquem uma ressignificação no uso do ambiente digital na formação dos discentes do curso de Letras enquanto futuros professores de língua portuguesa.

Os Novos Estudos do Letramento e o ensino com gêneros textuais/discursivos

Nosso trabalho parte da premissa de que letramento é não só ler e escrever, mas exercer as práticas sociais de leitura e escrita de gêneros que circulem na sociedade em que se vive, conjugadas com as práticas sociais de interação oral (SOARES, 2002). Subentendemos, então, que é preciso considerar o ensino com os gêneros a partir de situações didáticas que possibilitem os mais diversos usos e funções da leitura e escrita, ou seja, considerando as condições de produção da linguagem para diferentes interlocutores.

Quando falamos em letramento, não podemos deixar de mencionar as contribuições de Street (2014) e Barton (2000), os quais advertem para um letramento que esteja voltado para as práticas sociais, não se limitando apenas à esfera escolar. Barton (2000) ressalta a necessidade de se problematizar as ações com a linguagem escrita de forma situada, sendo que cada *evento* de letramento estará ancorado numa *prática social* de letramento que vai além dos limites imediatos e está inscrita numa materialidade social e histórica.

Os estudos acerca do letramento ressaltam uma heterogeneidade de práticas situadas de uso da língua sem que haja estigma às que não correspondem ao domínio escolar. Os eventos de letramento são, em geral, atividades que envolvem textos escritos, seja para serem lidos ou para se falar sobre eles; pode-se dizer que são eventos comunicativos mediados por textos escritos. As práticas de letramento, por sua vez, são os modos culturais gerais em que as pessoas utilizam as práticas da leitura, da escrita e da linguagem em um evento de letramento; são modelos/padrões que construímos a partir dos usos culturais da leitura e da escrita. Entendemos, assim, que os eventos e as práticas de letramento acontecem em variados contextos sociais – incluindo a escola e as diversas agências de letramento (KLEIMAN, 2002) – e possibilitam diferentes letramentos aos sujeitos neles envolvidos, ao mesmo tempo em que os próprios sujeitos interferem em novos eventos e práticas de letramento.

O ambiente digital e o ensino de gêneros argumentativos

Estudos e experiências acadêmicas como as desenvolvidas por Oakley (2013), Gorospe (2015), Pegrum et al (2016) demonstram que são múltiplas as possibilidades de utilizar as tecnologias digitais a favor da educação, de maneira mais eficaz e eficiente, de modo que o aluno e professor tenham a oportunidade de aprender e (co)construir o saber de forma mediada e interativa.

Nossa premissa vai ao encontro da realidade no grande avanço que a tecnologia nos coloca, sejamos docentes ou não, ao defrontar-nos com a variedade de gêneros textuais que estão relacionados com o uso internet, ou seja, os gêneros que circulam na esfera digital (MARCUSCHI, 2008). Numa perspectiva acadêmica, esses gêneros têm suscitado discussões importantes, visando a um ensino, sobretudo de língua materna, que adote uma pedagogia dos multiletramentos, levando o estudo dos vários tipos de textos e gêneros textuais a uma abordagem mais significativa e crítica para a realidade do alunado, como se observa nas pesquisas de Marcuschi (2008), Cristóvão (2010), Coscarelli (2016), Kersch (2014, 2015, 2016) e Paiva (2013).

A partir desse aporte teórico, notamos que, utilizando alguns gêneros textuais que circulam no ambiente digital, muitos mecanismos podem ser explorados na sala de aula. O professor, todavia, ainda deixa de usá-los por diferentes razões: falta de acesso, falta de formação adequada ou mesmo medo de incorporar essas ferramentas ao ensino. Outro ponto que destacamos é que, com o avanço e popularização da internet e das tecnologias relacionadas ao texto, antes circunscrito majoritariamente à linguagem verbal e ao impresso, ele passa a dialogar com informações multimídia, isto é, as informações passaram a ser transmitidas através de diversos meios (multimeios), por exemplo, som, hipertextos, gráficos, infográficos, vídeo, etc. Por isso é que defendemos a necessidade de utilizar e avaliar o ambiente digital e os gêneros que ali circulam, a fim de desenvolver uma didática que possa usar em sala de aula os gêneros do ambiente digital como ferramenta de aprendizagem no ensino da língua materna, isto é, adotar esses gêneros como mais um material didático para auxiliar na formação de futuros professores no processo ensino-aprendizagem.

Nossa proposta de trabalho está sustentada pelas concepções interacionistas acerca dos gêneros textuais (BRONCKART, 2001; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) e dos multiletramentos (COPE & KALANTZIS, 2010; STREET, 2008), como também, ressaltamos o estudo feito por Paiva (2013) sobre as habilidades de leitura e letramentos no processamento de leitura em ambientes digitais, haja vista este ter nos orientado na análise das respostas dos alunos quanto às habilidades complexas de leitura, empreendidas durante nossa proposta didática.

Segundo Paiva (2013), ao tratar das habilidades de leituras de infográficos digitais, não há diferença entre as habilidades de leitura para ler no meio impresso e digital, mas sim, uma ocorre ampliação do uso da linguagem decorrente do advento do meio digital que exige do leitor mais habilidades de leitura em decorrência de três fatores: novos modos de localização de informação; novas exigências de relacionamento de informações e diferenças no modo como usamos informações. Para Paiva (2013), não concebemos esquemas cognitivos totalmente novos para uma atividade de linguagem, mas esquemas pré-concebidos reformulados, pois compreendemos a linguagem como um instrumento moldado pelo sociointeracionismo histórico de Vygotsky (1984).

Assim, Paiva (2013, p. 73-74) propõe três habilidades complexas necessárias para a leitura em qualquer meio:

- *navegar-localizar*: habilidades interligadas e interdependentes, pois é preciso saber navegar pelas tecnologias do impresso e digital para localizar informações;
- *relacionar-avaliar*: nos textos, há diferentes informações em diferentes modos, sendo necessário saber relacionar essas informações e avaliá-las como corretas, pertinentes e adequadas ao seu propósito, isso tanto no meio impresso quanto ao digital;
- *compreender-usar*: ler um texto exige a utilização do que se compreendeu anteriormente para poder compreender uma informação na sequência da leitura, recursivamente.

A contribuição do estudo de Paiva (2013) para nossa proposta de trabalho foi importante, principalmente, porque nossos alunos foram incentivados a pesquisar em textos do ambiente digital e do meio impresso informações para sustentarem as análises e construções dos seus argumentos para a atividade que lhes foi proposta, a partir dos textos de gêneros variados encontrados no ambiente digital. Isso lhes exigiu desenvolver e aprimorar sua competência leitora, imprescindível para suas produções textuais, também nas suas atividades acadêmicas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nossa motivação para fazer uso do ambiente digital – e dos gêneros que ali circulam – nas aulas de Leitura e Produção Textual, deu-se por acreditarmos que vivemos em uma sociedade do conhecimento, na qual tais recursos são cada vez mais presentes no cotidiano de qualquer pessoa. A problemática é: Como e para quê se utilizam do ambiente digital em suas práticas acadêmicas? Que sentidos atribuem a essas práticas no seu cotidiano? E, sobretudo, é possível que a universidade, principalmente, os seus cursos de Letras, modalize os gêneros da esfera digital nas práticas no ensino aprendizagem de futuros professores de Língua Portuguesa?

Para melhor ilustrar nosso trabalho, elencamos como exemplo a atividade para a escrita de um artigo de opinião, que foi decorrente do *gênero debate regrado*, que oportunizou a realização de um júri simulado. O objetivo da atividade propunha o estudo das estratégias utilizadas na construção de um texto argumentativo, a partir da coleta de informações pesquisadas no ambiente digital, em sites da internet e redes sociais, como o *Facebook*. A ideia era que os alunos produzissem o *gênero artigo de opinião*, que se situa no âmbito da argumentação, ao final de toda a experiência didática. Por meio desse gênero iriam expor seu ponto de vista sobre a temática debatida. A disciplina foi oferecida de agosto a novembro de 2015, para uma turma composta por vinte e nove alunos. A experiência aqui em análise ocorreu durante cinco semanas, num período de quatro aulas de cinquenta minutos a cada semana. Dolz e Schneuwly (2004) observam que o debate tem uma relevante função social que não pode ser desprezada pela escola (e vimos que nem pela universidade), visto que, em comunidade, ele é usado para defender pontos de vista, escolhas ou procedimentos de descoberta; relacionado a formas de comunicação oral, requer o desenvolvimento de capacidades de argumentação, de gestão da palavra, de escuta atenta, de elaboração crítica, de mobilização linguística (técnicas de retomadas do discurso, marcas de refutação, entre outras); a vivência do debate contribui, ainda, para o desenvolvimento da capacidade de construção de identidade e exercício da cidadania. Assim, além dos aspectos citados acima, o trabalho com o gênero debate, no ensino superior, possibilitou a realização de estudos da argumentação que subsidiam a relação da argumentação com a linguagem (KOCH, 2011a, 2011b); a descrição da estrutura dos gêneros da esfera do argumentar e seus aspectos discursivo-textuais (BRONCKART, 2001); a identificação de variados tipos de argumentos, bem como a inter-relação da intertextualidade com a compreensão e produção dos discursos (MARCUSCHI, 2008).

Inicialmente foram elencados alguns temas que estavam em voga na época para serem discutidos em sala de aula. A temática escolhida foi '*Controle e monitoramento das postagens nas redes sociais: censura ou necessidade?*'. Essa decisão deu-se, em grande parte, pela repercussão nas redes sociais e na mídia sobre as postagens de racismo e preconceitos, de um modo geral, que personalidades da classe artística estavam sofrendo. Assim, foi feita uma prévia sensibilização sobre a temática do debate, em que os alunos expuseram os primeiros relatos e considerações acerca do tema.

Em seguida, os alunos foram organizados em três grupos (censura, necessidade e o júri), para que pudessem pesquisar as informações que sustentariam suas teses e argumentos. Nessa etapa, tiveram que coletar dados e informações, através da leitura em ambientes impressos e/ou digitais. Depois, em sala de aula, foram expostas suas facilidades e/ou dificuldades para conclusão da

atividade. Por fim, já com suas teses construídas, os grupos da *censura* e da *necessidade* escolheram dois representantes cada, para exporem e defenderem o posicionamento de toda a equipe durante a realização do debate; a equipe do júri teve todos os seus integrantes participando. Finalizado o debate, foi solicitado a cada grupo um artigo de opinião, em que demonstrassem seu posicionamento perante a temática debatida no júri simulado. Ao final, objetivando observar como os discentes perceberam a proposta empreendida, a partir da leitura e análise dos gêneros do ambiente digital (e impresso), pedimos a alguns alunos que respondessem a questionários com perguntas abertas e fechadas acerca da utilização de metodologias que visassem ao letramento digital dos futuros professores. A figura abaixo objetiva ilustrar a síntese da proposta desenvolvida:

Figura 1: Esquema da proposta didática desenvolvida pela autora



Após a apresentação da proposta da professora aos discentes, foi realizado um estudo sobre os principais gêneros do domínio do argumentar, com foco nos tipos de argumento e no gênero artigo de opinião e suas principais características. O objetivo foi orientá-los sobre as principais diferenças nas estruturas linguísticas e discursivas desses gêneros, na busca, seleção, sistematização e produção das teses e argumentos a serem utilizados na construção dos seus textos. Através de variados exemplos por eles selecionados no ambiente digital, os discentes puderam perceber como e quando os tipos de argumento funcionam nesses gêneros, sobretudo, o gênero oral público debate regrado e o gênero escrito artigo de opinião.

Organizadas as equipes, as pesquisas em ambientes digitais e impressos foram mais direcionadas, e as primeiras inferências e constatações surgiram. Na Intervenção 1, foi o momento em que um acompanhamento mais particularizado e detalhado precisou ser realizado, em virtude de alguns componentes das três equipes permanecerem com dificuldades em onde e como pesquisar as informações/fontes para a construção dos seus argumentos, ou seja, foi necessário um letramento

destes alunos, considerando as habilidades complexas de leitura (PAIVA, 2013) de navegar-localizar e relacionar-avaliar e as características quanto ao tipo de visualização e desempenho nas avaliações da leitura e gênero do informante. Passado esse momento, foi dado um prazo e solicitada a produção inicial dos argumentos a serem utilizados pelas equipes no momento do Debate. Uma Intervenção 2 também foi necessária, para orientar sobre o papel da coerência, coesão, tempos verbais e o aspecto semântico das conjunções subordinadas mais presentes nas estruturas argumentativas.

Pegrum et al (2016, p. 23) afirmam que o letramento impresso perdeu um pouco de sua relevância off-line e ganhou certa relevância online, contudo, ressalta o autor, antes de os estudantes poderem se engajar na nova cultura participativa, eles têm de ser capazes de ler e de escrever. Quer dizer, uma competente e eficiente comunicação digital depende do domínio da linguagem escrita. Por essa razão foi feita a Intervenção 2, em que se fez a análise linguística dos argumentos construídos. Ainda na Intervenção 2, foi preciso desenvolvermos práticas de letramento, denominadas por Pegrum (2016) de letramento em pesquisa e letramento em informação, para orientar os discentes quanto ao problema da confiabilidade de algumas informações coletas no ambiente digital, por meio de um acompanhamento mais particularizado a cada grupo, como também, permitindo que os alunos, mesmo de equipes distintas, dialogassem sobre a origem das fontes pesquisadas.

Simultaneamente à assistência dada às equipes da ‘*Necessidade*’ e da ‘*Censura*’, um estudo de vários tipos de argumento, suas principais ocorrências e características linguísticas e discursivas, foi realizado com a equipe do ‘*Júri*’, haja vista sua principal função no debate ser a de analisar/julgar os tipos de argumentos utilizados e sua pertinência durante o debate.

No dia da realização do debate, que durou cinquenta minutos, mesmo sem solicitar a nenhum dos alunos, a sala de aula foi transformada (decorada) por eles em um tribunal, em que os principais ‘papeis’ estavam devidamente caracterizados em seu figurino, além de se utilizarem de vários jargões jurídicos e de expressões corporais e de oratória próprias àquela instância discursiva, tais como: *autos* (direito), *decoro*, *meritíssimo*, *entrar em vigor*, *fé pública*, *fraude*, *júri*, *testemunhas*, *veredicto*, *veto* etc.

Após o debate, era hora de produzir um artigo de opinião, através do qual deveriam posicionar-se acerca da temática debatida e entregá-lo na semana seguinte. Além disso, os alunos responderam ao questionário com questões abertas e fechadas, por meio do qual queríamos apreender como a experiência da qual haviam participado construiu sentido (ou não) nas suas práticas de letramento digital e acadêmico. No próximo tópico, analisamos alguns resultados da proposta.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise das produções escritas foi sistematizada a partir das categorias seguintes, visando à clareza e objetividade na exposição dos dados; ressaltamos que foram utilizados pseudônimos na identificação dos discentes: *Onde se buscam as informações? Texto impresso ou digital? O ensino-aprendizagem com gêneros textuais em ambientes digitais e impressos.*

i. Onde se buscam as informações?

Para conhecer as práticas reais de leitura e escrita na busca por informações, solicitamos que dissessem onde haviam coletado os dados para seleção e construção dos argumentos usados durante a realização do debate, como também na produção dos seus artigos de opinião. O intuito era averiguar de que forma o ambiente digital estava presente nas atividades acadêmicas dos discentes.

Anne: Acessando sites institucionais como planalto.gov.br, r7, g1 e blogs como *Os revoltados online* e a página do facebook da administradora do mesmo, a advogada e procuradora de do Distrito Federal Beatriz Kicis, entre outros, que também possuíam informações acerca do tema.

Mônica: A pesquisa foi realizada na internet em sites e artigos. Em sites de notícias, *Consultor jurídico* que falava que “a rede social deve responder objetivamente por teor ofensivo” e em um artigo intitulado ‘A intervenção estatal na liberdade de expressão do usuário das redes sociais’”. E também em alguns perfis de jornalistas no facebook que divulgaram vários casos de mau uso da internet.

Érica: A pesquisa para obtenção dos dados e informações para formular os argumentos foi feita na internet. Usamos sites confiáveis, notícias em sites especializados, e diversos casos no facebook, tantos os que serviam de argumentos para um grupo quanto para o outro.

Pedro: As pesquisas realizadas na internet se direcionaram principalmente à base legal, isto é, na Constituição Federal/88 especialmente no art. 5 onde relatam os direitos e deveres individuais e coletivos. Para pesquisa na rede social facebook, utilizou-se perfis individuais, buscando assim informações pertinentes ao assunto.

Notamos aqui a predominância do ambiente digital na busca por dados e fontes para a construção dos argumentos. Não foi indicado onde a pesquisa deveria ser feita, entretanto, foi maciça a recorrência ao ambiente digital para a coleta de informações pelos alunos e, acima de tudo, o *Facebook*. A nosso ver, tal atitude confirma o que mencionamos no início deste texto quanto à presença e à frequência cada vez maior do ambiente digital e dos gêneros multimodais nas práticas cotidianas dos discentes. Frisamos, também, que este comportamento vai ao encontro do que nos afirmam Street (2014) e Barton (2000) sobre letramento, quando advertem para um letramento que esteja voltado para as práticas sociais e não somente para a esfera escolar, o que ressalta a importância do conhecimento significativo quando a aprendizagem ultrapassa a fronteira do âmbito escolar. Ou seja, os discentes, à vontade para realizar suas pesquisas, recorreram às suas práticas sociais, ao seu cotidiano, ao ambiente digital, pois, segundo eles, era onde poderiam encontrar diversidade de fontes.

Entretanto, é importante ressaltar que se, por um lado, os comentários dos alunos indicam um reconhecimento e importância das tecnologias digitais para suas práticas no curso de Letras como acesso a materiais e informações disponíveis da rede, armazenamento de dados e comunicação com seus professores e outros estudantes, por outro lado, tais comentários também não problematizam os letramentos digitais, tampouco as implicações dessas tecnologias nas práticas acadêmicas que envolvem habilidades de seleção, avaliação, apropriação, paráfrase e revozeamento daquilo que pesquisam e transpõem, devidamente readequados, em seus trabalhos do curso de Letras. Ainda que afirmem ter buscado informações confiáveis, todos também buscaram informações no *Facebook*,

que, como se sabe, nem sempre são verdadeiras. É o que Paiva (2013, p. 73-74) denomina de relacionar-avaliar, uma vez que nos textos, há diferentes informações em diferentes modos, sendo necessário saber relacionar essas informações e avaliá-las como corretas, pertinentes e adequadas ao seu propósito, isso tanto no meio impresso quanto ao digital; e, sobretudo, compreender-usar, pois ler um texto exige a utilização do que se compreendeu anteriormente para poder compreender uma informação na sequência da leitura, recursivamente. Está aí uma grande tarefa para os professores de língua portuguesa.

ii. Texto impresso ou digital?

Houve dois momentos - *Intervenção 1 e 2* - em que foi preciso um maior acompanhamento dos discentes na explicação das tarefas, na realização da pesquisa das informações e na construção dos argumentos. Tivemos de realizar práticas de letramento em pesquisa e em informação (PEGRUM, 2016), visto que os alunos relataram dificuldades em *onde* e *como* pesquisar as informações/fontes para a construção dos seus argumentos, como também certa desconfiança quanto à *confiabilidade* das informações. Percebemos que o meio/suporte no qual se deram as pesquisas influenciaram na crença dos alunos quanto à legitimidade das fontes. Por isso se perguntou aos discentes: “*Quais gêneros e/ou suportes (impressos e digitais) foram mais usados por você durante a pesquisa de informações? Justifique sua resposta*”.

Estela: No texto impresso, tenho a liberdade de fazer leituras em qualquer lugar e ainda posso rabiscar e fazer anotações, e no texto em sites ou redes sociais, até posso fazer leituras em qualquer lugar, desde que eu esteja munida de notebook, tablet ou smartphone e conseqüentemente internet o que nem sempre é possível. Porém a leitura online nos leva a uma não linearidade, tornando esta mais rica devido aos links e janelas com informações complementares como imagens, vídeos e textos. Vale ressaltar, que o leitor precisa manter o foco, pois são muitas informações na tela que podem tirar sua atenção.

Fábio: A leitura do texto impresso possibilita informações verdadeiras, de forma objetiva, com descrição, precisão, denotativa e informa clareza; conduzido o (a) leitor (a) a refletir e que todas as informações contidas no texto impresso são seguras. O texto em sites e redes sociais, também nos mantém informado, porém existem sites não confiáveis, ou seja, qualquer pessoa pode editar com informação de origem desconhecida e duvidosa.

Tiago: As principais diferenças que podemos estabelecer são a confiabilidade das informações, as referências e a autoria. No texto impresso, geralmente, temos maior confiança, posto que esse tipo de texto requer uma melhor elaboração, correção gramatical e ortográfica, referências bibliográficas, identificação do autor e ainda o ano de publicação. Já o texto digital apresenta, em muitos casos, anonimato do autor, erros ortográficos e gramaticais, inexistência de fontes bibliográficas. Nesse último caso é, em minha opinião, onde mora a maior diferença, sem saber qual a base que a informação tem não pode haver credibilidade. Posso ainda relatar outra diferença, o foco. Em um texto impresso o leitor só tem um ponto para onde olhar, ao passo que no texto digital, normalmente visto na internet, tem-se várias outras janelas que levam o leitor a navegar em páginas sem fim da internet fazendo o internauta mudar o foco ou não absorver bem o conhecimento ali exposto.

A partir das respostas acima, é possível afirmar que, para os discentes, ainda há uma confiabilidade maior nos textos impressos, embora a maioria de suas fontes tenham sido oriundas do ambiente digital. Isso nos alerta para o papel que nós, formadores, temos na orientação e condução de tais práticas quanto à leitura e escrita de textos digitais, pois, mesmo frequente em suas práticas sociais, o ambiente digital ainda não se legitimou o suficiente como possibilidade acadêmica para os discentes. Acreditamos que uma das explicações para isso seja a quase inexistência, nos cursos universitários, de práticas didáticas em que a atividade acadêmica dialogue com o ambiente digital. Por isso, percebemos que as práticas sociais nessa esfera, para os discentes, são mais voltadas ao lazer, não sendo exploradas e transpostas didaticamente como recursos acadêmicos.

Além disso, ressaltamos a dificuldade apontada por muitos quanto ao que lê e como lê nos ambientes digitais. Como nos advertiu Paiva (2013), é necessário um trabalho sistematizado e orientado para que se desenvolvam as habilidades complexas de leitura, independente do meio. *Navegar-localizar, relacionar-avaliar e compreender-usar* são habilidades complexas que não ‘nascem’ com indivíduo, necessitam de orientação e prática. Não fazendo parte de suas práticas sociais, não construíam sentido para aqueles e, portanto, não eram legítimas, apesar de apresentarem-se como as mais recorrentes.

iii. O ensino-aprendizagem com gêneros textuais em ambientes digitais e impressos

Como este estudo compreende a esfera pedagógica, buscamos encontrar possibilidades que oportunizassem reflexões acerca da prática docente dos graduandos em suas atuais e/ou futuras atividades em sala de aula. Nesse sentido, fizemos um questionamento aos discentes quanto à utilização dos gêneros textuais em ambientes digitais e impressos como ferramenta didática em sala e de que forma este megainstrumento didático contribuiu (ou não) na sua formação enquanto futuros professores da língua materna.

Érica: Ao conhecermos as estruturais textuais, temos uma maior noção onde geralmente aquelas estruturas multimodais são utilizadas, nos ajudando na interpretação e análises dos textos do ambiente online, principalmente.

Beth: Contribuiu para ampliarmos cada vez mais nosso nível de aprendizagem e conhecimento em relação aos diferentes gêneros textuais e saber o quanto é importante estudá-los a partir das partes que o compõem: imagem e letra, para entendermos e interpretarmos o que esses realmente querem transmitir.

Anne: Contribuiu muito para nós futuros professores, pois se tratou de uma atividade que fez a professora e toda a turma trabalhassem com outros gêneros textuais além dos que geralmente são trabalhados na universidade, e isso que nos fez interpretar, conhecer e ver a intertextualidade presentes neles, e isso vai ajudar nossos futuros alunos a entender que o texto está dialogando com outro e as várias vozes que estão presentes ali também.

Márcia: Contribui de modo que é essencial o professor de língua portuguesa saiba compreender e analisar textos multimodais para que possa também ensinar para seus futuros alunos é com esse tipo de atividade que aprendemos de forma muito mais crítica.

Carlos: De maneira prática e muito significativa para o desenvolvimento do ato de escrever. Pois a professora propôs o exercício de redigir um texto argumentativo, coerente e coeso, organizando as informações colhidas na internet, articulando argumentos e defendendo um ponto de vista. Foi uma oportunidade de colocar em prática o que foi apreendido nas aulas teóricas em sala.

Cristina: No debate foi possível ver como os argumentos se comportam ao entrar em contato com a parte contrária ou a parte que se tenta persuadir. Com isso, a ideia de que um texto bem elaborado tem mais chances de alcançar seu objetivo faz com que a produção textual seja mais cuidadosa, tenha maior meticulosidade e assim fique mais inteligível e apurado.

Paula: A cada discussão em sala antes do debate final, passei a dominar o assunto. Apesar do nervosismo e das noites sem dormir refazendo os argumentos trabalhos, houve uma melhora a cada vez que reescrevia. No texto final, percebi uma evolução visível no meu texto, o quanto melhorei do primeiro até chegar no final.

Devitt e Bastian (2015), embora não dialogando diretamente com o ambiente digital, apresentam um estudo interessante em relação ao ensino aprendizagem dos gêneros na esfera acadêmica. Elas propõem uma perspectiva didática através da qual poderíamos ensinar novos gêneros a partir de velhos gêneros. Segundo as autoras, é necessário propor metodologias no ensino de língua que levem em consideração o conhecimento prévio dos alunos acerca dos gêneros que (con)vivem nas suas práticas sociais. Conforme alertam as professoras, “quando os alunos chegam às nossas salas de aula, chegam não como tábulas rasas, mas como leitores e escritores funcionais com complexos repertórios de gêneros os quais incluem conhecimento prévio sobre gêneros acadêmicos, públicos e pessoais, e que são, em alguns aspectos, parciais, incompletos e incertos, enquanto em outros sentidos são complexos e totalmente internalizados” (DEVITT & BASTIAN, 2015, p. 97).

Tomando como referência a orientação das pesquisadoras, acreditamos que, de fato, o conhecimento prévio dos alunos contribuiu na proposta didática sugerida a eles, pensando em como suas práticas sociais de leitura e escrita nos ambientes digitais influenciaram positivamente na busca e seleção das informações para a construção das teses e argumentos, tanto para o debate quanto para a construção do artigo de opinião, inclusive naquilo que acreditavam ser características do domínio discursivo jurídico, desde a oratória, a expressão corporal, o vestuário, a entonação, como determinados jargões e construções argumentativas.

Por outro lado, percebemos também grandes dificuldades dos alunos no uso das estruturas linguístico-discursivas ao produzirem seus textos, sendo várias vezes necessária a intervenção da professora. Essa situação chama atenção para o ainda baixo nível de argumentatividade e domínio da norma culta entre os discentes – futuros professores, o que demanda dos professores formadores maior atenção a esses aspectos, tentando estabelecer um maior diálogo entre suas práticas sociais e as atividades acadêmicas, o que levará a uma maior significação na construção dos seus textos e proporcionará um agir responsivo perante a sociedade.

CONSIDERAÇÕES (NUNCA) FINAIS

Nossa experiência permitiu-nos perceber a necessidade de mais atividades que relacionem a teoria e a prática de leitura e escrita, em que conteúdos acadêmicos dialoguem com conhecimentos adquiridos nas práticas sociais dos alunos. Notamos também que os alunos atribuíram importância à atividade proposta, a partir do momento em que passaram a construir real significado na sua aprendizagem, até mesmo vislumbrando tal vivência como aprendizado para sua formação enquanto futuro professor e, assim, estabelecendo paulatinamente o próprio compromisso individual como também coletivo para conseguirem realizar as atividades, e, conseqüentemente, empreenderem uma aprendizagem, além da universidade.

Na pesquisa de informações em ambientes digitais, apesar de constantemente presentes em seu cotidiano, o alunado sentiu dificuldade na sistematização da leitura e apreensão dos conteúdos veiculados, o que demonstra a necessidade de mais metodologias fundamentadas na leitura no ambiente digital e de textos multimodais, ou seja, práticas de letramento em pesquisa e letramento em informação (PEGRUM, 2016) e mais estratégias didáticas que desenvolvam as habilidades complexas de leitura – *navegar-localizar, relacionar-avaliar, compreender-usar* – propostas por Paiva (2013).

Quanto à aprendizagem construída ao longo de toda a experiência, ratificamos que a aprendizagem deva ser gradual, constante, orientada e para reescrita, com o acompanhamento direcionado e constante do docente, negociando os significados para uma efetiva participação dos alunos durante a aprendizagem. Leitura e escrita precisam ser compreendidas como práticas sociais, não dissociadas no que as pessoas fazem no seu dia a dia, a fim de que possam atribuir sentido ao que estão aprendendo e fazer uso real em sua participação em sociedade. Merece também destaque a primazia que as redes sociais têm na busca de informações dos alunos, ainda que reconheçam que essas nem sempre sejam verdadeiras. Outro favor que elencamos como de suma importância na aprendizagem foi a circulação e socialização da aprendizagem construída. O empenho de cada um dos alunos durante a realização do debate, principalmente, foi notório. Desempenharam papel de atores, segundo Bronckart, e foram *designers de conhecimento* (KERSCH & MARQUES, 2016).

REFERÊNCIAS

BARTON, D.; HAMILTON, M.. Literacy practices. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.). **Situated literacies**. London: Routledge, 2000, p. 7-15.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC. 2001.

COPE, B. KALANTZIS, M. “Multialfabetización”: nuevas Alfabetizaciones, nuevas formas de aprendizaje. **Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios**, n° 98-99, Enero-Junio 2010, pp. 53-91.

COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para aprender**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016.

_____. Leituras sobre a leitura. 1. ed. Belo Horizonte: Veredas, 2013. v. 1. CRISTOVÃO, V. L. Gêneros textuais e educação inicial do professor de língua inglesa. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 3, p. 705-734, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v10n3/13.pdf>. Acesso: 10/01/2016.

DEVITT, Amy & BASTIAN, Heather. Algumas ideias para ensinar novos gêneros a partir de velhos gêneros. In: Dionisio, Angela Paiva; Cavalcanti, Larissa de Pinho [orgs.]. **Gêneros na linguística e na literatura**: Charles Bazerman, 10 anos de incentivo à pesquisa no Brasil. - Recife: Editora Universitária UFPE e Pipa Comunicação, 2015, p. 97-122.

DIONISIO, Ângela P. Gêneros Multimodais e Multiletramento. In: Acir Karwoski; Beatriz Gaydeczka; Karim Brito. (Org.). **Gêneros Textuais**: reflexão e ensino. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, v. 1, p. 131-144.

GOROSPE, J. M. C. et al. Formación del Profesorado, Tecnología Educativa e Identidad Docente Digital. **RELATEC Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa**. vol 14(1) (2015) Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/>

KERSCH, D. F.; MARQUES, R. G. Projetos didáticos de Gênero, multimodalidade, uso de tecnologias e participação em comunidade de prática: uma experiência na formação de professores. In: KERSCH, D. F.; CANI, J.; COSCARELLI, C.V. **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem São Paulo: Pontes, 2016.

KLEIMAN, A.B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Revista Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

_____. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (org) **Alfabetização e letramento**. Campinas, Mercado de Letras, 2002.

_____. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 72-91, Ago./Dez. 2014.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011^a.

_____. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATÊNCIO, M. L. Gêneros discursivos na formação de professores: reflexões sobre a construção de saberes e o processo de letramento. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Educação de professores de línguas**: os desafios do formador. Campinas: Pontes Editores, 2008, p. 189-199.

OAKLEY, G. et al. Apresentação de e-portfólios para o pré-serviço de professores como ferramentas para Reflexão e crescimento: lições aprendidas, **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2013.854860>.

PAIVA, Francis Arthuso. **Habilidades de leitura e letramentos**: o desempenho de estudantes no processamento da leitura de infográficos digitais, Tese de Doutorado. UFMG, 2013. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/MGSS-9BHNYR>, acesso em maio de 2016.

PEGRUM, M. et al. **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola, 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa. Multimodalidade e produção de textos: questões para o letramento na atualidade. **Signo** (UNISC. Online), v. 38, p. 21-34, 2013.

_____. Tecnologia digital e ensino: breve histórico e seis elementos para a ação. **Revista Linguagem & Ensino** (Online), v. 19, p. 91-111, 2016.

SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro.

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

STREET, B. Nuevas alfabetizaciones, nuevos tiempos. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, Patzcuáro, n. 2, jul./dic. 2008.

_____. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos de letramento. In. MAGALHÃES, I. (org.) **Discursos e práticas de letramento**. Campinas, Mercado de Letras, 2012.

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