



# Linguagem **em** Foco

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

**NOVAS TECNOLOGIAS E ENSINO DE LÍNGUAS**



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DO CEARÁ



VOLUME 9 - Nº 1 - 2017  
ISSN 2176-7955



## **UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**

### **REITOR**

José Jackson Coelho Sampaio

### **VICE-REITOR**

Hildebrando dos Santos Soares

### **EDITOR DA UECE**

Erasmio Miessa Ruiz

### **CONSELHO EDITORIAL**

Antônio Luciano Pontes

Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes

Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso

Francisco Horácio da Silva Frota

Francisco Josênio Camelo Parente

Gisafran Nazareno Mota Jucá

José Ferreira Nunes

Liduina Farias Almeida da Costa

Lucili Grangeiro Cortez

Luiz Cruz Lima

Manfredo Ramos

Marcelo Gurgel Carlos da Silva

Marcony Silva Cunha

Maria do Socorro Ferreira Osterne

Maria Salete Bessa Jorge

Silvia Maria Nóbrega-Therrien

### **CONSELHO CONSULTIVO**

Antônio Torres Montenegro (UFPE)

Eliane P. Zamith Brito (FGV)

Homero Santiago (USP)

Ieda Maria Alves (USP)

Manuel Domingos Neto (UFF)

Maria do Socorro Silva Aragão (UFC)

Maria Lírida Callou de Araújo e Mendonça (UNIFOR)

Pierre Salama (Universidade de Paris VIII)

Romeu Gomes (FIOCRUZ)

Túlio Batista Franco (UFF)

ANTONIA DILAMAR ARAÚJO  
ROZANIA MARIA ALVES DE MORAES  
(ORGANIZADORAS)

# LINGUAGEM EM FOCO

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA  
APLICADA DA UECE

VOLUME TEMÁTICO: NOVAS TECNOLOGIAS E ENSINO DE LÍNGUAS

Volume 9 - Nº 1 - 2017 - ISSN 2176-7955



## LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE  
© 2017 *Copyright by* Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA  
Impresso no Brasil / *Printed in Brazil*  
Efetuado depósito legal na Biblioteca Nacional

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará - EdUECE  
Av. Paranjana, 1700 - Campus do Itaperi - Reitoria - Fortaleza - Ceará  
CEP: 60740-000 - Tel: (085) 3101-9893. FAX: (85) 3101-9893  
Internet: [www.uece.br](http://www.uece.br) - E-mail: [eduece@uece.br](mailto:eduece@uece.br) / [editoradauece@gmail.com](mailto:editoradauece@gmail.com)

Editora filiada à ABEU



### COORDENAÇÃO EDITORIAL

Erasmio Miessa Ruiz

### EQUIPE EDITORIAL DA REVISTA

Antonia Dilamar Araújo  
Nukácia Meyre Silva Araújo  
Rozania Maria Alves de Moraes

### DIAGRAMAÇÃO E CAPA

Fabio Nunes Assunção

**Imagem da capa: *Movement I*, de Wassily Kandinsky (1935)**

### ASSISTENTE TÉCNICO

Gabriel do Nascimento Duarte

### REVISÃO DE TEXTO

Antonia Dilamar Araújo  
Eleonora Lucas

### FICHA CATALOGRÁFICA

Bibliotecária Doris Day Eliano França  
CRB-3/785

Linguagem em Foco - Revista do Programa de Pós-Graduação  
Em Linguística Aplicada da UECE / Universidade Estadual  
do Ceará . v.9. n.1. (2017) - Fortaleza: EdUECE, 2017 -

Periodicidade semestral  
ISSN: 2176-7955

1. Linguística aplicada. 2. Linguagem. 3. Novas Tecnologias. 4. Multiletramentos.  
5. Ensino de línguas.

Universidade Estadual do Ceará, Centro de  
Humanidades

CDD: 000

**LINGUAGEM EM FOCO**  
**Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE**  
Volume 9 - Nº 1 - 2017 - ISSN 2176-7955

**EQUIPE EDITORIAL**

Antonia Dilamar Araújo (UECE)  
Nukácia Meyre Silva Araújo (UECE)  
Rozania Maria Alves de Moraes (UECE)

**CONSELHO EDITORIAL DA REVISTA**

Angela Paiva Dionísio, UFPE, Brasil  
Antonieta Celani, PUC-SP, Brasil  
Antonio Carlos Xavier, UFPE, Brasil  
Antonio Mendoza Fillola, Universidade de Barcelona, Espanha  
Antonio Paulo Berber Sardinha, PUC-SP, Brasil  
Carlos Alberto Marques Golveia, Universidade de Lisboa, Portugal  
Célia Magalhães, UFMG, Brasil  
Charles Bazerman, Universidade da Califórnia em Santa Bárbara, EE UU  
Denise Bértoli Braga, UNICAMP - SP, Brasil  
Eduardo Santos Junqueira Rodrigues, UFC, Brasil  
Elisabeth Reis Teixeira, UFPA, Brasil  
Giovana Ferreira Gonçalves, Universidade Federal de Pelotas, Brasil  
Heloísa Collins, PUC - SP, Brasil  
Ieda Maria Alves, USP, Brasil  
Ingedore Koch, UNICAMP - SP, Brasil  
Jean-Pierre Cuq, Universidade de Nice, França  
Júlio César Araújo, UFC, Brasil  
Kanavillil Rajagopalan, UNICAMP - SP, Brasil  
Leila Bárbara, PUC - SP, Brasil  
Luiz Fernando Gomes, Universidade de Sorocaba - SP, Brasil  
Luiz Paulo da Moita Lopes, UFRJ, Brasil  
Mailce Borges Mota, UFSC, Brasil  
Maria Lúcia Barbosa de Vasconcellos, UFSC, Brasil  
Marcelo Buzato, UNICAMP - SP, Brasil  
Matilde Scaramucci, UNICAMP - SP, Brasil  
Mônica Magalhães Cavalcante, UFC, Brasil  
Nina Célia Almeida de Barros, Brasil  
Orlando Vian Júnior, UFRN, Brasil  
Stella Esther Ortweiler Tagnin, USP, Brasil  
Tania Regina de Souza Romero, Universidade Federal de Lavras - MG, Brasil  
Thaís Cristófaró Silva, UFMG, Brasil  
Vera Lúcia Menezes, UFMG, Brasil  
Vládía Maria Cabral Borges, UFC, Brasil



# LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

V. 9, N. 1, ano 2017 - Volume Temático: *Novas Tecnologias e Ensino de Línguas*

---

## SUMÁRIO

Editorial .....	9
<i>Antonia Dilamar Araújo e Rozania Maria Alves de Moraes (orgs.)</i>	
ARTIGOS	
O fazer pesquisa em Linguística Aplicada: Considerações acerca da linguagem do discurso e da performance no contexto de ensinagem móvel .....	11
<i>Vanessa Moreno Mota (PIPGLA/UFRJ)</i> <i>Christine Nicolaides (PIPGLA/UFRJ)</i>	
O uso do <i>feedback</i> automático no aplicativo educacional BUSUU e sua influência na aprendizagem de línguas .....	25
<i>Gisele M. Nunes (UCPel)</i> <i>Vilson José Leffa. (UCPel/CNPq)</i> <i>Juarez A. Lopes (IFSul/UCPel)</i> <i>Vinicius O. Oliveira (UCPel/CAPES)</i>	
Materiais didáticos para os novos e multiletramentos: uma proposta de atividade gamificada .....	39
<i>Juliana Vegas Chinaglia (UNICAMP)</i> <i>Márcia Mendonça (UNICAMP)</i>	
Análise linguística e objetos digitais de aprendizagem .....	53
<i>Rosivaldo Gomes (UNIFAP)</i>	
Percepções sobre o uso de tecnologia móvel em sala de aula de professores de língua inglesa em uma escola de idiomas .....	65
<i>Denise Ismênia Bossa Grassano Ortenzi (UEL)</i> <i>Silvia Regina Akiko Heshiki (MEPLEM/UEL)</i>	
Ensino – aprendizagem <i>High-Tech</i> : investigando o uso de tecnologias digitais por professores de inglês em formação inicial e continuada .....	77
<i>Janaina Weissheimer (UFRN)</i> <i>Diêgo Cesar Leandro (UFERSA)</i> <i>Lorena Azevedo de Sousa (UFRN)</i>	
Ensino do gênero discursivo anúncio publicitário com foco nas mídias sociais .....	91
<i>Regiane Apolinario Roskowinski (Rede Municipal de São José dos Campos)</i> <i>Carlos Alberto de Oliveira (UNITAU)</i>	
Ensino de língua portuguesa e ambiente digital: Uma proposta metodológica para o trabalho com gêneros argumentativos na formação inicial de professores .....	103
<i>Ana Patrícia Sá Martins (UEMA)</i> <i>Dorothea Frank Kersch (UNISINOS)</i>	
Conexões entre letramento digital e literatura digital .....	117
<i>Áurea Maria Brandão Santos (UNIRITTER)</i> <i>Letícia Granado Gross (UNIRITTER)</i> <i>Marcelo Spalding (UFRGS)</i>	
Letramentos em questão: Um resgate histórico .....	131
<i>Selma Silva Bezerra (IFAL/UFAL)</i>	
RESENHA	
NATALE, Lucía; STAGNARO, Daniela (orgs.) <i>Alfabetización académica: un camino hacia la inclusión en el nivel superior</i> . 1 ed. - Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2016. ....	141
<i>Patricia Lucas (UNIOESTE)</i> <i>Márcia Sipavicius Seide (UNIOESTE)</i>	
Normas da Revista .....	145



# LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

V. 9, N. 1, ano 2017 - Volume Temático: *Novas Tecnologias e Ensino de Línguas*

---

## EDITORIAL

Os artigos selecionados e avaliados dentre os submetidos para compor este volume da Revista Linguagem em Foco, dez se destacaram, além de uma resenha, por ter como temática o uso das novas tecnologias aplicadas ao ensino de línguas materna e estrangeira de forma presencial e no formato à distância, considerando que a tecnologia permeia e se faz presente no contexto educacional neste novo milênio. Como se sabe o interesse por essa temática entre professores e pesquisadores em ensinar e desenvolver os multiletramentos nos alunos é crescente. Neste volume, os autores de diferentes instituições relatam e discutem suas pesquisas e experiências sobre uso de aplicativos e aparelhos móveis visando a aprendizagem da língua estrangeira, o ensino de gêneros discursivos em plataformas digitais, materiais didáticos incluindo objetos digitais para os novos letramentos, além das percepções sobre o uso da tecnologia móvel em sala de aula.

O primeiro artigo de autoria de **Vanessa Moreno Mota** e **Christine Nicolaides** visa discutir sobre o fazer pesquisa em Linguística Aplicada, tida como uma área que atravessa fronteiras disciplinares na contemporaneidade (SIGNORINI, 1998/2004; PENNYCOOK, 2006) e que considera os sujeitos como seres heterogêneos, fragmentados e fluidos (MOITA LOPES, 2006). Nesta perspectiva, as autoras discutem o uso das tecnologias móveis no processo de *ensinagem*, considerando os impactos da linguagem na constituição dos sujeitos, como também os contextos micro e macro (BLOMMAERT, 2005) nas performances discursivas dos aprendizes, enquanto eles co-constroem o conhecimento com o uso de diferentes recursos multissemióticos (ROJO, 2013) nas relações dialógicas (FARACO, 2009). O segundo artigo, de autoria de **Gisele M. Nunes**, **Vilson J. Leffa**, **Juarez A. Lopes** e **Vinicius O. Oliveira**, tem como foco a análise do feedback automático no aplicativo educacional Busuu, que possibilita a aprendizagem de vários idiomas de forma colaborativa e gratuitamente e sua influência na aprendizagem de línguas. Adotando as categorias de feedback de Leffa (2003) para AVAs, os autores analisam os modelos de tarefas do aplicativo em busca das formas de feedback que ele disponibiliza e de como o usuário as recebe. Como resultados, eles constataram que o feedback mais utilizado é o genérico, que pouco proporciona estratégias de aprendizagem e, em menor proporção, o feedback situado, o qual oferece dicas ao usuário para ajudá-lo a chegar na resposta correta.

O terceiro artigo, de **Juliana Vegas Chinaglia** e **Márcia Rodrigues de Souza Mendonça**, traz um panorama de materiais didáticos para o uso de novas tecnologias na escola, comparando-os com outros materiais considerados mais coerentes com as práticas de novos e multiletramentos, da Web 2.0. As autoras apresentam os Objetos Digitais de Aprendizagem (ODAs) e Objetos Educacionais Digitais (OEDs), materiais comumente em uso na sala de aula para, em seguida, propor uma atividade gamificada para o ensino da língua portuguesa para promover o trabalho colaborativo, a agência, as habilidades de autoria multimidiática e a exploração do ciberespaço. Ainda nesta mesma temática, o artigo, de **Rosivaldo Gomes**, apresenta discussões sobre o ensino de análise linguística a partir de Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA). Os dados analisados fazem parte de uma pesquisa maior de doutorado do autor no Programa de Linguística Aplicada da Unicamp e objetiva analisar, com base na abordagem qualitativo-interpretativista, uma atividade digital de análise linguística do Portal Pedagógico da Editora Abril, no que diz respeito ao trabalho com a análise linguística e ao desenvolvimento de multiletramentos e novos letramentos.

Em seguida, no quinto artigo, **Denise Ismênia Bossa Grassano Ortenzi** e **Silvia Regina Akiko Heshiki** avaliam a implementação do uso de tablets em um instituto de língua especializado no ensino da língua inglesa e cuja coleta de dados foi realizada por meio de questionário online formulado via google forms e enviado aos docentes de língua inglesa através de email. Os resultados desse estudo apontaram a existência de barreiras e de crenças tradicionais nos discursos dos docentes investigados. As autoras acreditam que a formação continuada seja uma forma de diminuir as barreiras no uso de tecnologias móveis na sala

de aula de língua estrangeira. No sexto artigo, de **Janaína Weissheimer, Diêgo Cesar Leandro e Lorena Azevedo de Sousa**, os autores também investigaram, por meio de um questionário, a percepção do uso de tecnologias digitais por professores de inglês como segunda língua em formação inicial e continuada em uma universidade pública do nordeste brasileiro. Neste estudo, os autores analisaram as respostas ao questionário de forma interpretativa, com auxílio do aplicativo Wordle. Os principais resultados revelaram que os participantes, em geral, têm familiaridade com tecnologias digitais e que visualizam vantagens no uso pedagógico dessas tecnologias, mostrando-se receptivos à proposta de cursos híbridos que combinam instrução presencial e instrução *online*.

O sétimo artigo, de **Regiane Apolinario Roskowinski e Carlos Alberto de Oliveira**, aborda o ensino do gênero anúncio publicitário nas aulas de Língua Portuguesa com foco nas mídias sociais, considerando a dificuldade de inserção dos anúncios veiculados nas mídias sociais, como o *Youtube*, nas aulas de Língua Portuguesa. O objetivo geral do artigo é levantar as características do gênero anúncio publicitário e, por objetivo específico, mostrar a importância de se trabalhar os anúncios publicitários veiculados em mídia social, apresentando conceitos que muitas vezes não são do domínio dos professores de Língua Portuguesa e que estão ligados às TIC, à Internet e aos anúncios publicitários. No oitavo artigo, **Ana Patrícia Sá Martins e Dorotea Frank Kersch**, preocupadas com o distanciamento entre as transformações ocorridas na sociedade contemporânea e as atividades desenvolvidas na escola, na universidade e na vida dos alunos, analisam e discutem práticas letradas que se dão em um contexto universitário específico, o curso de Letras, de uma universidade pública do Maranhão. O artigo visa observar o letramento digital e as práticas de leitura e escrita acadêmicas, via gêneros argumentativos, especialmente artigos de opinião, buscando desenvolver e aprimorar as habilidades de leitura dos alunos, conforme empreendidas por Paiva (2013).

O nono artigo de autoria de **Áurea Maria Brandão Santos, Leticia Granado Gross e Marcelo Spalding** tem como foco os impactos que os avanços tecnológicos exerceram na escrita, na leitura e no objeto de ler. Os autores fazem reflexões sobre a coexistência do texto impresso e do texto multissemiótico, além de abordarem sobre os letramentos digitais e, principalmente, sobre o acesso a eles como condição para uma participação efetiva na sociedade contemporânea. O artigo também apresenta as produções da Literatura Digital para o trabalho com o ensino de língua portuguesa na escola, por acreditar que a tecnologia amplia possibilidades e pode ser uma grande aliada na construção do conhecimento. O décimo e último artigo do volume, de autoria de **Selma Silva Bezerra**, faz uma breve descrição das teorias que englobam os estudos dos letramentos percorrendo desde as questões iniciais de Heath (1983) e Street (1984) até os estudos mais atuais. Neste percurso, a autora enfatiza os autores que tratam das diversas formas de se construir e interpretar a linguagem, por meio das variadas formas de comunicação e discute os estudos dos anos 2000 (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007) que ampliam as concepções anteriores e buscam a análise das múltiplas formas de se analisar as diversas linguagens.

Além dos artigos, este volume traz também uma resenha do livro *Alfabetización académica: un camino hacia la inclusión em el nivel superior* (2016), organizado por Lucia Natale e Daniela Stagnaro e publicado pela editora da Universidad Nacional de General Sarmiento, na Argentina, obra coletânea de sete capítulos, que trata das experiências vivenciadas em importantes universidades da América Latina, quando relatam a realização de programas de letramento acadêmico desenvolvidos ao longo dos anos de 2014 e 2015, resenhado por **Patricia Lucas e Marcía Sipavicius Seide** que avaliam positivamente a obra e afirmam que os leitores poderiam aprender com a experiência alheia e também poderiam se inspirar, planejar e aplicar ações inclusivas capazes de aperfeiçoarem os letramentos dos alunos universitários, meta a que também aspiram os pesquisadores brasileiros da área de letramento em gêneros acadêmicos.

Este volume, assim, apresenta contribuições por meio dessa amostra seletiva das pesquisas que vem sendo realizada no Brasil acerca de novas tecnologias aplicadas no ensino de línguas. Esperamos que a leitura dos artigos possa proporcionar um visão de como o ensino de línguas com tecnologias está se realizando e ampliando os multiletramentos dos alunos

Antonia Dilamar Araújo  
Rozania Maria Alves de Moraes  
(Organizadoras)

## LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

V. 9, N. 1, ano 2017 - Volume Temático: *Novas Tecnologias e Ensino de Línguas*

---

# O FAZER PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA LINGUAGEM, DO DISCURSO E DA PERFORMANCE NO CONTEXTO DE ENSINAGEM MÓVEL

*Vanessa Moreno Mota\**

*Christine Nicolaidis\*\**

## RESUMO

Este artigo visa discutir sobre o fazer pesquisa em Linguística Aplicada, tida como uma área que atravessa fronteiras disciplinares na contemporaneidade (SIGNORINI, 1998/2004; PENNYCOOK, 2006) e que considera os sujeitos como seres heterogêneos, fragmentados e fluidos (MOITA LOPES, 2006). Devido ao uso de tecnologias móveis no processo de ensinagem, que se considere os impactos da linguagem – não tida como essencialista e cristalizada – e cultura (KRAMSCH, 2014) na constituição dos sujeitos, assim como os contextos micro e macro (BLOMMAERT, 2005) nas performances discursivas dos aprendizes, enquanto eles co-constroem o conhecimento com o uso de diferentes recursos multissemióticos (ROJO, 2013) nas relações dialógicas (FARACO, 2009).

**Palavras-chave:** Pesquisa; Linguagem; Ensinagem Móvel.

## ABSTRACT

This paper aims at discussing the research in Applied Linguistics, an area that crosses disciplinary boundaries in contemporary times (SIGNORINI, 1998/2004; PENNYCOOK, 2006) and considers subjects as heterogeneous, fragmented and fluid beings (MOITA LOPES, 2006). Due to the use of mobile technologies in the learning process, it is notable that we consider the impacts of language - not considered as essentialist and crystalized - and culture (KRAMSCH, 2014) in the constitution of the subjects, as well as the micro and macro contexts (BLOMMAERT, 2005) in the discursive performances of the apprentices, while they co-construct the knowledge with the use of different multisemiotic resources (ROJO, 2013) in the dialogic relations (FARACO, 2009).

**Keywords:** Research; Language; Learning; Mobile learning.

---

\* Mestrado em Linguística Aplicada (PIPGLA/UFRJ) e professora de língua inglesa na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ).

\*\* Professora pesquisadora do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PIPGLA/UFRJ).

## INTRODUÇÃO

Este artigo visa discutir a pesquisa em Linguística Aplicada (doravante LA) na contemporaneidade, em especial, na *ensinagem*<sup>1</sup> móvel. Na primeira seção, apresentamos as principais características da área, cujos objetivos giram em torno da busca da criação de inteligibilidade sobre os usos da linguagem, em diferentes contextos sócio-históricos (MOITA LOPES, 2006; FABRÍCIO, 2006). Essa busca pela inteligibilidade acerca de usos de linguagem está em constante diálogo com outras áreas, ao atravessar fronteiras disciplinares (SIGNORINI, 1998/2004; PENNYCOOK, 2006). Em seguida, abordamos algumas teorias sobre a conceituação de linguagem e sua relação com o discurso e performance dos sujeitos pesquisados em LA. Trazemos à tona as noções de signo presentes na linguagem e ideologias que eles carregam (BAKHTIN, 2006; FARACO, 2009) e discutimos sobre os conceitos de discurso (d) e Discurso (D) (GEE, 1999/2010), importantes para entendermos a relação entre usos da linguagem em situações específicas e a conexão com situações extrassituacionais.

A linguagem, diferentemente de visões cristalizadas, é entendida como construção discursiva, social, ideológica e histórica em que consideramos as identidades dos sujeitos como performadas e produzidas em um determinado contexto sociocultural (BLOMMAERT, 2005; GEE, 1999/2010; HALL, 1992; PENNYCOOK, 2007). Assim, na Seção 2, abordamos a questão da linguagem e da relevância da cultura na constituição dos sujeitos (KRAMSCH, 2014).

Na Seção 3, apresentamos a *ensinagem* móvel e a relacionamos com o fazer pesquisa em LA, visto que devido aos avanços tecnológicos, faz-se mister repensar novos meios de pesquisar em contextos on-line e trazemos à baila algumas contribuições de teóricos acerca desse tema para a *ensinagem* na mobilidade (PARRY, 2011; KUKULSKA-HULME et alii, 2015, entre outros). Finalizamos o trabalho com a retomada dos conceitos abordados, associando-os com o fazer pesquisa em LA na mobilidade.

## A LA: UM BREVE HISTÓRICO

Ao se fazer pesquisa em LA, como em qualquer área, é relevante compreender os caminhos metodológicos e epistemológicos percorridos ao longo das décadas. Compreender a origem e os debates acerca de contribuições/diálogos de outras áreas permite que se amplie o escopo definidor da pesquisa que se deseja realizar.

A LA, inicialmente, foi vista como uma área que buscava investigar práticas de ensino de línguas, ou seja, era considerada como “mais voltada para as questões de métodos e técnicas de ensino” (MENEZES et alii, 2009, p. 2), justificada pela intitulada “abordagem científica” ao ensino de línguas estrangeiras desde o seu surgimento, no primeiro curso independente de LA na Universidade de Michigan, em 1946. Este fato resultou em pesquisadores a considerarem como “aplicação da linguística”, porém, Menezes et alii (*op.cit.*) relatam que

---

1 As autoras adotam o termo *ensinagem*, ao invés de ensino e aprendizagem, por entenderem que os referidos processos não acontecem de forma paralela ou separadamente, mas que ambos estão imbricados não constituindo assim uma dicotomia, mas uma íntima relação no que concerne não só a sua concepção, mas também em termos de práxis pedagógica. (Cf. NICOLAIDES & SZUNDY, 2013)

A LA não nasceu como aplicação da linguística, mas como uma perspectiva indutiva, isto é, uma pesquisa advinda de observações de uso da linguagem no mundo real, em oposição à língua idealizada (MENEZES et alii, 2009, p.3).

A discussão sobre a abrangência da LA implicou na ampliação de seu escopo nos anos 80, confirmado pelas informações no site do periódico *Applied Linguistics*<sup>2</sup>, ao considerar que a LA busca uma relação entre teoria e prática, além de estudar a linguagem em contextos específicos, de uso e *ensinagem*, conforme as seguintes áreas de pesquisa:

Bilinguismo e multilinguismo; comunicação mediada por computador; Análise de conversação; Linguística de corpus; Análise crítica do discurso; Linguística surda; Análise do discurso e pragmática; Aprendizado, ensino e uso de novas línguas; Linguística forense; Avaliação linguística; Planejamento e políticas linguísticas; Língua para fins específicos; Lexicografia; Letramentos; Comunicação multimodal; Retórica e estilística; e tradução.

Conforme exposto no periódico *Applied Linguistics*, podemos perceber que há conexões entre diferentes campos, não apenas os voltados para o ensino de línguas. Segundo Menezes et alii (*op. cit.*), “o periódico deixa de listar temas específicos para concentrar-se em problemas de linguagem no mundo real, com incentivo à multidisciplinaridade nos vários campos da LA” (p.6). A LA ainda avança, como uma (in)disciplina, com a pesquisa voltada para a vida social, cultural e política, que considera os sujeitos como seres heterogêneos, fragmentados e fluidos (MOITA LOPES, 2006, p. 31).

O autor não defende que se busque solucionar problemas da vida social, ao contrário, fazer pesquisa em LA é tida como um modo de construí-la ao tentar entendê-la e, desta forma, enfrentamos um desafio na contemporaneidade sobre “como podemos criar inteligibilidades sobre a vida contemporânea ao produzir conhecimento e, ao mesmo tempo, colaborar para que se abram alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem” (MOITA LOPES, 2006, p.86).

Com o passar dos anos, novas formas de fazer pesquisa surgem/se alteram e a LA não está imune a isso. A LA como solucionadora de problemas foi abandonada e agora não há limitações de áreas que possam contribuir para os estudos em LA, isto é, fazer pesquisa em LA é estar ciente da possibilidade de atravessar fronteiras disciplinares e questionar conceitos convencionais de produzir conhecimento. Segundo Pennycook (2006), “as disciplinas não são estáticas, domínios demarcados de conhecimento aos quais pedimos emprestados construtos teóricos, mas são elas mesmos domínios dinâmicos de conhecimento” (PENNYCOOK, 2006, p.72).

Na mesma linha de pensamento, Szundy e Nicolaides (2013), ao situarem a questão da ensinagem<sup>3</sup> de línguas no escopo da LA afirmam:

2 Disponível em: <<https://academic.oup.com/applij/pages/About>>. Acessado em 18 de fev. 2017.

3 As autoras adotam o termo *ensinagem*, ao invés de ensino e aprendizagem, por entenderem que os referidos processos não acontecem de forma paralela ou separadamente, mas que ambos estão imbricados não constituindo assim uma dicotomia, mas uma íntima relação no que concerne não só a sua concepção, mas também em termos de práxis pedagógica.

Partimos do pressuposto que a LA não tem como objeto a aplicação de teoria que partem de outras áreas como a própria linguística, a educação, a psicologia, a sociologia ou a antropologia, **constituindo uma área autônoma que estabelece diálogos transdisciplinares com essas e outras áreas em processos de compreensão e transformação de contextos situados de uso de linguagem**<sup>4</sup>. Esses contextos, por sua vez, podem incluir tanto contextos de ensinagem, como, por exemplo, a sala de aula, a formação inicial ou continuada do professor, quanto as inúmeras situações em que a linguagem é utilizada e transformada em processos de interações sociais.

Ainda Fabricio (2006), nos lembra que a LA possui um regime de “não verdade” na sua prática problematizadora ao entender que o conhecimento do mundo e as “verdades” sobre ele são construídas dentro dele, fabricadas pela sociedade que nele se apoia. A autora defende uma LA “transfronteira”, que envolve outras áreas e “diferentes modos de produção de conhecimento” (FABRICIO, 2006, p.52).

Com o avanço das tecnologias, novos espaços on-line se mostram frutíferos para a pesquisa em LA e, devido a isso, são inegáveis as contribuições de diferentes áreas do conhecimento para o linguista aplicado, que passa a se confrontar com novos meios de construir o conhecimento e de investigar os usos da linguagem. Desta forma, novas questões são levantadas sobre o fazer pesquisa on-line, em especial na *ensinagem móvel* (Cf. Seção 3).

Tendo percorrido sobre algumas das principais visões de LA, reforçamos aqui o compromisso político da área no que diz respeito à sua negação de verdades únicas e absolutas, por meio do rompimento de barreiras disciplinares que visam entender o objeto de estudo a ter a possibilidade de chegar a novas teorias e produção de conhecimento. Na próxima seção, apresentamos e relacionamos os conceitos de linguagem, discurso e performance no fazer pesquisa em LA, em especial em contexto on-line.

## LINGUAGEM, DISCURSO, PERFORMANCE

A LA busca criar inteligibilidade sobre as práticas da sociedade, ao dialogar com diversas áreas, sendo chamada também por alguns pesquisadores da área de LA Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), antidisciplinar (PENNYCOOK, 2006) ou de *desensinagem* (FABICIO, 2006). Moita Lopes (2009), nos esclarece que

como Ciência Social, conforme muitos formulam a LA agora, em um mundo em que a linguagem passou a ser um elemento crucial, tendo em vista a hiperssemiotização que experimentamos, é essencial pensar outras formas de conhecimento e outras questões de pesquisa que sejam responsivas às práticas sociais em que vivemos (p.19).

---

4      Nosso grifo.

Esclarecido o que entendemos por a LA, é importante indicar também, a concepção de linguagem defendida neste artigo e sua relação com as ideologias presentes e a performance de sujeitos. Inicialmente, é de grande valia destacar as contribuições de Bakhtin e do Círculo de Bakhtin<sup>5</sup> para as discussões aqui levantadas.

Para Bakhtin (2006/1929), a linguagem só existe porque os signos existem e, portanto, é fundamental entender este conceito:

Os signos também são objetos naturais, específicos, e, como vimos, todo produto natural, tecnológico ou de consumo pode tornar-se signo e adquirir, assim, um sentido que ultrapasse suas próprias particularidades. Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.) (p.30).

Desta forma, entendemos que os signos são carregados de ideologias. Bakhtin não explica o sentido em que usa o termo “ideologia”, entretanto, nos identificamos com algumas ideias suas, as quais aproximam essa noção com as representações que os diferentes grupos sociais constroem do mundo. Somado a isso, consideramos também que os signos não apenas representam o mundo, mas também o refratam, ou seja,

A refração é, portanto, o modo como se inscrevem nos signos a diversidade e as contradições das experiências históricas dos grupos sociais. Sendo essas experiências localizadas, múltiplas, e heterogêneas, os signos não podem ser unívocos (monossêmicos); só podem ser plurívocos (multissêmicos). A plurivocalidade (o caráter multissêmico) é a condição de funcionamento dos signos nas sociedades humanas. E isso não porque eles sejam intrinsecamente ambíguos, mas fundamentalmente porque eles significam deslizando entre múltiplos quadros semântico-axiológicos (e não com base numa semântica única e universal) (FARACO, 2013, p. 174).

Diante disso, compreendemos que a criação dos signos se dá através das interações sociais e que “sem signos não existe ideologia” (BAKHTIN, 2006/1929, p. 29). Ademais, para o autor e seu Círculo, não existe enunciado neutro; tudo que é ideológico possui um significado, isto é, um signo (FARACO, 2009). Entende-se, aqui, que a enunciação é determinada pela situação social mais imediata e meio social, além de os participantes determinarem “a forma e estilo ocasionais da enunciação” (BAKHTIN, 2006/1929, p. 116).

Paralelamente à noção de linguagem discutida anteriormente, está a de discurso que, dentro de uma das perspectivas da LA, está ligada a questão das identidades socialmente situadas. Trazemos os pensamentos de Gee (1999/2010), que aborda que um enunciado somente possui significado se e quando uma pessoa - que possui uma identidade socialmente situada - se comunica através de uma

5 Segundo Faraco (2009), o Círculo de Bakhtin era constituído de pessoas de interesses intelectuais distintos de diversas áreas, entre eles Voloshinov, Medvedev e Bakhtin, que discutiam sobre filósofos do passado e presente sobre questões ligadas à linguagem.

atividade – uma prática socialmente situada. Esta conceituação está em acordo com os pensamentos do Círculo, visto que o uso da linguagem não é feito num vácuo social.

Gee (1999/2010) ainda aborda as concepções de Discurso (D) e discurso (d) que nos auxiliam a entender a performance discursiva de sujeitos, ao fazermos pesquisa em LA. O primeiro conceito, Discurso (com letra maiúscula), remete à noção de reconhecimento, isto é, associações de modos de usar a linguagem, de pensar, de valorizar, agir e interagir como um membro de um determinado grupo ou “rede social”. Em contrapartida, o segundo conceito, discurso (com letra minúscula), remete às interações mais específicas ocorridas entre os sujeitos em situações mais específicas. Gee (*op.cit.*) aposta em uma simultaneidade entre esses termos, ao utilizarmos a linguagem em um contexto específico (d), ao mesmo tempo em que nos reportamos a ordens extrassituacionais (D). Oliveira (2014) nos esclarece que:

Isso implica afirmar que, ao nos engajarmos em uma atividade localmente situada (o que torna esse evento interacional único, singular), nossas ações discursivas se tornam reconhecíveis uma vez que repetimos performances que se consolidaram na história dessas práticas. Repetição essa que torna essas práticas em padrões de ações culturalmente estáveis (pp. 58-59).

Consoante a Gee (*op.cit.*), encontramos em Blommaert (2005) o debate sobre o discurso tanto no nível micro (texto), quanto no nível macro (texto como parte de uma tradição textual, resultado de um fenômeno social, cultural e histórico). Desta forma, entendemos que, as práticas discursivas de sujeitos compõem-se não apenas de elementos linguísticos construídos em determinadas situações, mas também, de influências sócio-históricas e ideológicas.

Considerando-se que somos socialmente organizados, entendemos que é através de nossas práticas em contextos dialógicos que pesquisamos a relação que temos com o Outro. É relevante esclarecer que, para Bakhtin e seu Círculo, essas relações nem sempre resultam em consenso. O autor e seu Círculo discutem a noção de relações dialógicas como não só possibilidades de “entendimento”, de consonância entre os seres (conforme o uso corrente do termo), mas também como possibilidades de divergência, de desacordo. Este é um entendimento “multidirecional do funcionamento das relações dialógicas” (FARACO, 2009, p. 69).

Assim, ao se fazer pesquisa em LA em contexto on-line, deve-se ater aos diferentes recursos semióticos utilizados ao longo das interações e os significados construídos com esses usos. Dessa forma, a linguagem não é entendida, neste artigo, como pré-existente às práticas discursivas dos sujeitos. Aproximamo-nos de Pennycook (2007), ao considerar a linguagem como construção discursiva, social, ideológica e histórica e as identidades dos sujeitos sócio-históricos como não sendo fixas, isto é, elas são performadas e produzidas em um determinado contexto sociocultural, pois, segundo Gee (1999/2010), “linguagem-em-uso significa dizer, fazer e ser” (p. 16).

Hall (1992) já abordava a questão das identidades dos sujeitos como não sendo fixas e estáveis, mas muitas vezes contraditórias ou não-resolvidas, resultado das constantes mudanças vividas pela nossa sociedade, que geram formas altamente reflexivas de vida e – por que não – de se fazer pesquisa em LA?

Ao compreender a linguagem como ação e performance e não apenas como estrutura e sistema, entendemos que fazer pesquisa em LA em contexto de ensinagem móvel (Cf. Seção 3) envolve novos métodos de se criar inteligibilidade sobre as práticas dos sujeitos em diferentes espaços socioculturais. Como abordaremos o fazer pesquisa em LA em contexto de ensinagem móvel, iremos nos ater às duas categorias apresentadas por Kramersch (2014), ao analisar métodos de pesquisa em LA de diferentes linhas: “Como a cultura é co-construída por participantes nas interações de fala?” e “Como a pesquisa em linguagem e cultura é afetada pelos usos de tecnologias?”.

A primeira pergunta, “Como a cultura é co-construída pelos participantes nas interações de fala?”, a princípio, não estaria diretamente relacionada a uma pesquisa voltada para o contexto de *ensinagem* móvel, uma vez que não há interações face-a-face dos participantes, porém, é possível dialogar com os pressupostos de Kramersch (*op.cit.*), especialmente por concordar com a autora que a cultura não é fixa, nem uma realidade institucional estável, mas sim “um processo de uso da linguagem que é integrado com outros recursos semióticos” (KRAMSCH, 2014, p.42). Estes recursos podem ser a música, a dança, as roupas, os gestos, entre outros. Com relação às tecnologias, encontramos alguns recursos semióticos que precisam ser mais investigados em contextos on-line, tais como, a música, o clipe, os Emojis<sup>6</sup>, as imagens, entre outros.

Isso nos leva para a outra questão pertinente levantada pela autora que dialoga com pesquisas na mobilidade: “Como a linguagem e a cultura são afetadas pelas tecnologias?”. Com o rápido fluxo de informações por conta do avanço tecnológico, nos perguntamos sobre o papel da LA na investigação sobre o uso de tecnologias, com olhar especial para a *ensinagem* de línguas. Segundo a autora, a cultura virtual vai ao encontro dos objetivos comunicativos da educação que são, por exemplo, uma *ensinagem* colaborativa, a autonomia de aprendizes, entre outros. Kramersch (*op.cit.*) defende que, ao se pesquisar em contexto on-line, ao se fazer análise dos textos nesses casos, não se deve desconsiderar suas complexas relações de tempo, espaço e realidade. Assim,

A relação da língua e da cultura na Linguística Aplicada é inseparável das questões relacionadas com o uso de tecnologias da linguagem. A cultura impressa do livro, a cultura virtual da Internet, a cultura on-line dos e-mails eletrônicos, todos têm suas próprias maneiras de redesenhar os limites do que pode ser dito, escrito e feito dentro de uma determinada comunidade discursiva. Elas estão inextricavelmente ligadas a questões de poder e controle (KRAMSCH, 2014, p.47).

Desta forma, por considerarmos de extrema relevância a sociabilidade na constituição dos sujeitos através da performance, refletimos sobre os usos da linguagem e noção de que identidades são formadas na performance linguística ao invés de pré-existentes. Conforme Pennycook (2007), isso mostra um modo de pensar sobre os efeitos da linguagem não apenas em termos de visão de mundo, ideologia ou discurso, mas também em termos de o que a linguagem faz e quais os efeitos que ela traz (PENNYCOOK, 2007, p.76).

---

6 Emojis são ideogramas e “smileys”, de origem japonesa, que representam expressões faciais, objetos, animais, entre outros.

## A ENSINAGEM MÓVEL

Com o surgimento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (doravante TDICs), nos deparamos com muito mais do que semioses e, com isso, passou-se a refletir cada vez mais sobre a multissemiose<sup>7</sup> presente nas práticas discursivas na nossa sociedade, composta por diversas culturas (ROJO & MOURA, 2012). Ao se fazer pesquisa em LA, um campo que se apresenta em uma reflexão contínua sobre si mesma (MOITA LOPES, 2006), busca-se criar inteligibilidade sobre os diferentes usos da linguagem, conforme discutido na seção 2.

Devido aos avanços na tecnologia de computadores, ao desenvolvimento de comunicações sem fio (incluindo *wi-fi*<sup>8</sup>, *Bluetooth*<sup>9</sup>, *GPS*<sup>10</sup>, *3G*<sup>11</sup>, *4G*<sup>12</sup>, entre outros), além do aumento do uso de aparelhos móveis, tais como *tablets* e *smartphones*, podemos nos perguntar de quantas maneiras possíveis podemos adotar as tecnologias móveis na *ensinagem* de línguas. Com a melhora na potência dos aparelhos e o barateamento destes, os dispositivos móveis nos permeiam diariamente e vêm sendo destaque em pesquisas inovadoras que abordam a *ensinagem* móvel (SCHULER et alii, 2014, p. 9).

Cabe destacar que a *ensinagem* móvel é definida como uma *ensinagem* via aparelhos sem fio, o que nos mostra a noção de que ela acontece em qualquer lugar, por exemplo, quando

alunos estudam para as provas no ônibus a caminho da escola, os médicos atualizam seus conhecimentos durante as rondas hospitalares, estudantes de línguas melhoram suas competências linguísticas enquanto viajam internacionalmente. Todas essas instâncias de *ensinagem* têm surgido enquanto as pessoas estão em movimento. Por conseguinte, deve ser expandida uma definição de *ensinagem* móvel para incluir: qualquer tipo de *ensinagem* que acontece quando o aluno não está em um lugar fixo, local predeterminado, ou *ensinagem* que acontece quando o aluno aproveita as oportunidades de *ensinagem* oferecidas pelas tecnologias (O' MALLEY et alii, 2003, p. 6).

---

7 Rojo e Moura (2012) definem multissemiose como “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (p.19).

8 Wi-Fi, do inglês Wireless Fidelity, é uma “tecnologia de comunicação que não faz uso de cabos e, geralmente, é transmitida através de frequências de rádio, infravermelhos etc.” Disponível em < <https://www.significados.com.br/wi-fi/>>. Acessado em 06 de set de 2017.

9 Segundo o site TecMundo, Bluetooth é o nome dado “à tecnologia de comunicação sem fio de que permite transmissão de dados e arquivos de maneira rápida e segura através de aparelhos de telefone celular, notebooks, câmeras digitais, consoles de videogame digitais, impressoras, teclados, mouses e até fones de ouvido, entre outros equipamentos.” Disponível em < <https://www.tecmundo.com.br/bluetooth/161-o-que-e-bluetooth-.htm>>. Acessado em 06 de set de 2017.

10 GPS é a sigla para Global Positioning System (Sistema de Posicionamento Global, em tradução livre), que consiste em uma tecnologia para localização via satélite. Disponível em < <https://www.significados.com.br/gps/>>. Acessado em 06 de set de 2017.

11 Segundo o site TecMundo, 3G é uma tecnologia da terceira geração da telefonia móvel. Disponível em < <https://www.tecmundo.com.br/celular/226-o-que-e-3g-.htm>>. Acessado em 06 de set de 2017.

12 A internet 4G é a sucessora da internet 3G e traz avanços na velocidade de conexão e no carregamento de dados. Disponível em < <http://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/noticia/2012/01/o-que-e-internet-4g.html>>. Acessado em 06 de set de 2017.

Nesse mesmo sentido, Mills (2016) nos lembra que a obra McLuhan e Powers' (1989) *The Global Village* já nos alerta como as práticas de letramento de gerações mais novas, devido ao acesso a novas tecnologias, são muito diferentes, se comparadas com gerações passadas. Mills argumenta que, hoje, muitas crianças e bebês têm contato com aparelhos móveis de tecnologia *touchscreen*, como *Ipads*, antes mesmo de desenvolverem a habilidade de segurar um lápis de forma adequada para desenhar ou escrever. Ao mesmo tempo, essas crianças frequentemente também possuem acesso a recursos não digitais, como papel e giz de colorir, por exemplo. Esse acesso tanto a recursos digitais, como a não digitais, as leva a desenvolver a habilidade de também mudar suas práticas de letramento com facilidade, conforme os recursos disponíveis. Por outro lado, dentre essas práticas de letramento estão os repertórios discursivos adquiridos por esses jovens que, segundo Mills (2016, p. 2), “estão frequentemente ligados a corporações comerciais globais, em que as crianças ativamente constroem e reconstróem seu senso de *self* e identidade” (HUGS & MACNAUGHTON, 2001). Assim, ao mesmo tempo que o panorama da *ensinagem* muda drasticamente com a inserção de tecnologia móvel no cotidiano, urge que se reflita sobre os aspectos positivos e negativos dela advinda.

O interesse em se explorar a *ensinagem* móvel, no entanto, não é recente, visto que desde o surgimento dos primeiros aparelhos portáteis, como os players de videocassete, a utilização e discussão sobre essas tecnologias já vinham sendo investigadas na *ensinagem* e continuam até hoje, agora com foco em TDICs mais modernas, por exemplo, os *iPods*, *notebooks*, *smartphones*, entre outros (GODWIN-JONES, 2011, p. 2). Isso se reflete diretamente no fazer pesquisa em LA, pois é necessário que se considerem questões específicas no contexto *on-line*, tais como o papel do pesquisador e sua influência nas práticas discursivas dos sujeitos pesquisados e os espaços investigados, que devido à hipermodernidade, as informações e conteúdos transbordam na web, resultando em “ações de curar, seguir, curtir, taguear e comentar” (ROJO & BARBOSA, 2015, p. 122) que ganham destaque e envolvem diferentes hipertextos e conexões.

De acordo com Parry (2011), a *ensinagem* móvel é capaz de alterar substancialmente o panorama de ensino com e através da tecnologia, visto que a mobilidade abre um leque de possibilidades pedagógicas e, com isso, é provável que possamos investigar algumas questões que envolvem a *ensinagem* móvel, tais como: a) a compreensão do acesso à informação, devido à velocidade com que é possível navegar na internet e trocar informações; b) a compreensão da hiperconectividade, ou seja, há a possibilidade da colaboração entre os pares e, como professores, devemos ensiná-los a usar as tecnologias efetivamente e c) a compreensão de um novo *Sense of Space*<sup>13</sup>, isto é, a compreensão de uso da mobilidade para criar e acessar informações de diferentes espaços, como por exemplo, utilizar a mobilidade como uma extensão da aula presencial. Desta forma, pesquisar a mobilidade em LA requer levar esses tópicos em consideração em busca de novos entendimentos no uso da linguagem.

A *ensinagem* móvel não só influencia o modo de fazer pesquisa em LA, como também influencia na prática de aprendizes no processo de *ensinagem* de línguas. Kukulska-Hulme et alii (2015) acreditam que a *ensinagem* móvel permite uma participação mais ativa dos aprendizes de línguas, ao estimular a tomada de responsabilidade pelos seus próprios processos de *ensinagem*, visto que, devido às tecnologias digitais móveis, há uma maior probabilidade de os aprendizes

13 Senso de Espaço, tradução livre.

criarem e compartilhem textos multimodais, comunicarem-se espontaneamente com pessoas em qualquer lugar do mundo, aprender o uso da linguagem fora da sala de aula, analisar as suas próprias produções de linguagem e necessidades de *ensinagem*, construir artefatos e compartilhar com os demais e identificar evidências de progresso através de diferentes esferas, devido à variedade de mídias disponíveis (p.7).

No documento *The future of mobile learning*<sup>14</sup>, vinculado a uma série<sup>15</sup> de textos sobre a *ensinagem* móvel, Schuler et alii (2014) apostam em um mundo onde a tecnologia seja “mais acessível, de baixo custo e mais conectado do que atualmente” (SCHULER et alii, 2014, p. 7). Entretanto, os autores acreditam que a tecnologia por si só não será capaz de definir os benefícios para um grande número de pessoas, isto é, é preciso que se implementem modelos pedagógico e projetos de *ensinagem* móvel que considerem as vantagens e limitações das tecnologias móveis e a consciência dos impactos socioculturais. Assim,

A educação e a tecnologia podem e devem co-evoluir em formas de apoio mútuo. Enquanto as pessoas tendem a pensar que a educação está sempre atrasada em relação à tecnologia, há inúmeros casos em que a educação levou à inovação técnica (SCHULER et alii, 2014, p.7).

Já os resultados de pesquisas realizadas por Oakley et alii (2012), em escolas da Austrália que envolveram o uso de tecnologias móveis, indicam que estes aparelhos podem modificar um modelo pedagógico tradicional — focado no professor — para um modelo mais colaborativo, com foco nos aprendizes. Dessa forma, as tecnologias digitais têm o potencial não de apenas aprimorar, mas de transformar a pedagogia, ao mover para uma direção mais socioconstrutivista<sup>16</sup> (p.29).

Por outro lado, como educadores, não podemos nos deixar levar pela ideia de que porque simplesmente os jovens alunos apresentam um gosto pelo uso de tecnologias digitais, signifique que eles aprendam a utilizá-las de forma a trazer-lhe benefícios econômicos ao longo de suas vidas. Mills (2016) chama a atenção para o fato de que os benefícios econômicos a partir de tecnologias digitais dependem de acesso ao fluxo de informação e que “o conhecimento tecnológico é um meio de ganho produtivo e vantagem competitiva” (MILLS, 2015, p. 3). Ou seja, se o usuário que não tiver habilidade em conseguir informações rápidas por meio da mídia digital a seu favor, esse poderá ficar debilitado do ponto de vista social, econômico e cultural, partindo-se do pressuposto que outros irão obter a informação de forma mais ligeira e, assim, em seu benefício. Esse fato, segundo o autor, claramente nos leva a repensar sobre a relevância das práticas de letramento, agora também por meio de tecnologias digitais.

---

14 O futuro da *ensinagem* móvel.

15 Os autores destas pesquisas presentes neste artigo examinaram algumas políticas e iniciativas voltadas para o *mobile learning* em diferentes partes do mundo.

16 Também conhecida como sociointeracionista, essa visão Vygotskyana representa “a interação dialética do homem com o seu meio sociocultural” (REGO, 2011, p. 41).

Com um número expressivo de usuários, enfrentamos um desafio ao adotar a *ensinagem móvel*, em especial o uso do *WhatsApp*<sup>17</sup> na prática docente e discente. No relatório da UNESCO (SCHULER et alii, 2014) sobre *ensinagem móvel*, é abordada a necessidade de se investigar essas práticas com os devidos incentivos políticos e sociais. Não podemos mais negar os usos da tecnologia móvel pelos aprendizes e professores, uma vez que o acesso à mobilidade é um facilitador das interações sociais e uma rica fonte de novas descobertas para pesquisas na área de LA.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O breve histórico da LA apresentado na Seção 1 esclarece o seu percurso abrangendo diferentes áreas do conhecimento e considera essencial investigar a cultura e considerar os sujeitos como seres sócio-históricos. Isso reflete em pesquisas voltadas para a *ensinagem móvel*, visto que defendemos uma reflexão sobre os efeitos da performance e dos discursos dos sujeitos pesquisados em LA para uma melhor compreensão dos usos de tecnologias na *ensinagem móvel*.

Assim, não devemos nos apoiar em visões essencialistas e cristalizadas da linguagem, uma vez que as performances linguísticas de seres sócio-históricos estão ligadas às suas identidades e aos contextos nas quais estão inseridos e, por focarmos em contextos on-line, cria-se um desafio ainda maior sobre as novas possibilidades de se fazer pesquisa em LA, ao se considerar “as novas formas de produção, configuração e circulação de textos” (ROJO, 2013, p. 19), que envolvem diversas linguagens, mídias e tecnologias e nos faz repensar a teoria dos gêneros de discurso do Círculo de Bakhtin.

Uma vez que optamos por pesquisar em contextos de *ensinagem móvel*, devemos estar atentos aos usos da linguagem pelos participantes, especialmente, sobre os novos recursos multissemióticos proporcionados pelas tecnologias, bem como construir novos conhecimentos acerca desses usos e criar inteligibilidade sobre as performances discursivas e ideologias presentes nas interações dialógicas, como incentivar e explorar o uso de aplicativos de celular, tais como o WhatsApp, assunto abordado na dissertação de mestrado de Mota (2017), que visa relacionar as autonomias de aprendizes e professores neste contexto e problematizar a inter-relação entre elas. Ao investigarmos essas práticas na mobilidade, podemos perceber a influência das tecnologias no aumento da motivação e interações entre sujeitos, o que pode proporcionar um maior desenvolvimento na língua-alvo.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. [1929] **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 13. Ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BLOMMAERT, J. **Discourse**: a critical introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

17 WhatsApp é um aplicativo de troca de mensagens de texto, chamadas de voz/vídeo e documentos em áudio/vídeo usado por mais de um bilhão de pessoas em mais de 280 países. Disponível em <[https://www.whatsapp.com/?l=pt\\_br](https://www.whatsapp.com/?l=pt_br)>, acessado em 06 de setembro de 2017.

CARDOSO, A. C. S. **Linguagem, discurso e ideologia**. Disponível em < <http://linguagensdialogos.com.br/2010.1/textos/09ens-AnaCarolina.pdf>>. Acesso em 24 fev. 2017.

FABRÍCIO, B. Linguística Aplicada como espaço de desensinagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. A ideologia no/do Círculo de Bakhtin. In: PAULA, L.; STAFUZZA, G. (Orgs.) **Círculo de Bakhtin**: pensamento interacional. Campinas: Mercado de Letras, 2013. pp. 167-182.

GEE, P. (1999). **An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method**. London: Routledge, 2010.

GODWIN-JONES, R. **Emerging Technologies**: mobile apps for language learning. Disponível em < <http://lt.msu.edu/issues/june2011/emerging.pdf>>. Acesso em 03 de janeiro de 2017.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1992.

KRAMSCH, C. Language and culture. **AILA Review** 27 (2014), 30-55.

KUKULSKA-HULME, A.; NORRIS, L.; DONOHUE, J. **Mobile pedagogy for English language teaching**: a guide for teachers. Disponível em < [https://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/attachments/e485\\_mobile\\_pedagogy\\_for\\_elt\\_final\\_v2.pdf](https://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/attachments/e485_mobile_pedagogy_for_elt_final_v2.pdf)>. Acesso em 03 de jan. 2017.

MENEZES, V. L.; SILVA, M. M. S.; GOMES, I. F. A. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos? In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2011. p. 25-50.

MILLS, K. **Literacy Theories for the Digital Age** – Social, Critical, Multimodal, Spatial, Material and Sensory Lenses. Great Britain: Multilingual Matters, 2016.

MOTA, V. M. **“What’s up with WhatsApp?”**: análise de interações em um grupo do aplicativo e a relação com a promoção da Autonomia na ensinagem de língua inglesa. Dissertação de mestrado, Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017.

MOITA LOPES, L. P. (Orgs.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

\_\_\_\_\_. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.) **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

NICOLAIDES, C.; SZUNDY, P. A “Ensinagem” de línguas no Brasil sob a perspectiva da linguística aplicada: um paralelo com a história da ALAB. In: GERHARDT, A. F. **Linguística aplicada e ensino: língua e literatura**. Campinas: Pontes, 2013. P. 15-46.

OAKLEY, G.; PEGRUM, M.; FAULKNER, R.; STRIEPE, M. **Exploring the Pedagogical Applications of Mobile Technologies for Teaching Literacy**. Disponível em <[http://www.education.uwa.edu.au/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0003/2195652/AISWA-Report-FINAL-Final-101012-2.pdf](http://www.education.uwa.edu.au/__data/assets/pdf_file/0003/2195652/AISWA-Report-FINAL-Final-101012-2.pdf)>. Acesso em 03 de jan. 2017.

O'MALLEY, C.; VAVOULA, G.; GLEW, J. P.; TAYLOR, J.; SHARPLES, M.; LEFRERE, P. **Guidelines for learning/teaching/tutoring in a mobile environment**. Disponível em <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00696244/document>>. Acessado em 03 de janeiro de 2017.

OLIVEIRA, R.S. **Performances discursivas de artríticos/as reumatóides nos domínios online: a redefinição das sociabilidades ditas doente**. Tese de doutorado. Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2014.

PARRY, D. **Teaching Mobile Literacy**. Disponível em <<http://www.educause.edu/ero/article/mobile-perspectives-teaching-mobile-literacy>>. Acesso em 03 de jan. 2017.

PENNYCOOK, A. Uma linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

\_\_\_\_\_. **Global Englishes and transcultural flows**. London: Routledge, 2007

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ROCHA, A. A. N. **Ideologia e dialogismo: o que de Bakhtin cabe na aula?** Disponível em <[http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao19/reflexoes/reflexoes\\_ensino\\_linguas\\_02.pdf](http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao19/reflexoes/reflexoes_ensino_linguas_02.pdf)>. Acesso em 24 fev. 2017.

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

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

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

SCHULER, C.; WINTERS, N; WEST, M. **O futuro da ensinagem móvel: implicações para planejadores e gestores de políticas**. Brasília: UNESCO, 2014.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto a pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998/2004. p. 99-100.



## LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

V. 9, N. 1, ano 2017 - Volume Temático: *Novas Tecnologias e Ensino de Línguas*

---

# O USO DO FEEDBACK AUTOMÁTICO NO APLICATIVO EDUCACIONAL BUSUU E SUA INFLUÊNCIA NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

*Gisele M. Nunes\**

*Vilson J. Leffa\*\**

*Juarez A. Lopes\*\*\**

*Vinicius O. Oliveira\*\*\*\**

## RESUMO

A tecnologia permeia a aprendizagem de línguas há muitos anos e de várias formas. É o caso do aplicativo Busuu, que possibilita a aprendizagem de 12 idiomas, colaborativa e gratuitamente, contando com 4 milhões de usuários no Brasil. Percebendo esse alcance do Busuu, observamos como se constitui o seu feedback automático, pois essa é sua principal forma de interação com o usuário, sendo essencial no processo de aquisição de uma LE. A base para a análise são as categorias de feedback de Leffa (2003) para AVAs, que são: genérico, situado e estratégico. Realizamos todos os modelos de tarefas do aplicativo em busca das formas de feedback que ele disponibiliza e de como o usuário as recebe. Constatamos que o feedback mais utilizado é o genérico, que pouco proporciona estratégias de aprendizagem e, em menor proporção, o feedback situado, o qual oferece dicas ao usuário para ajudá-lo a chegar na resposta correta.

**Palavras-chave:** Feedback automático; Aplicativos gamificados; Aprendizagem de línguas.

## ABSTRACT

Technology has been present in language learning for a long time and in several ways. This is the case of Busuu, which offers the learning of 12 languages, collaboratively and for free, having 4 million users in Brazil. Noticing Busuu's reach, we observed if and how the app offers automatic feedback, once it is its main form of interaction with the user and essential in the learning language process. The basis for this analysis are Leffa's (2003) categories of automatic feedback for virtual language environment, which are: generic, situated and strategic. We performed all the models of tasks offered by the app searching for the types of feedback it offers and how the user receives them. We concluded that the most used type of feedback is the generic one, which provides very little learning strategies and, in smaller proportion, we found the situated one, which offers tips for the user to get to the correct answer.

**Keywords:** Automatic feedback; Gamified educational software; Language learning.

---

\* Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras da UCPEL

\*\* Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade do Texas, Estados Unidos e Professor Titular da UCPEL

\*\*\* Doutorando no Programa de Pós-graduação em Letras da UCPEL e Professor efetivo do Instituto Federal Sul Rio Grandense Campus Pelotas

\*\*\*\* Doutorando no Programa de Pós-graduação em Letras na UCPEL/CAPES

## INTRODUÇÃO

Os anos 2000 trouxeram uma avalanche de possibilidades virtuais para quem deseja aprender um novo idioma. São inúmeros *websites* e aplicativos para smartphones disponíveis gratuitamente para quem tem acesso à internet. Duolingo, Livemocha, Memrise e Busuu estão, atualmente, entre os websites mais populares para ensino da Língua Inglesa (SOUZA, 2016). É preciso somente um pouco de disciplina e organização para ter contato diário com o idioma desejado e é isso que os torna tão fáceis e práticos de manipular para adquirir conhecimento. Hoje, pessoas com rotinas abarrotadas veem nessas ferramentas a possibilidade de aprender uma língua adicional sem a preocupação de estar em um local e horário específicos. Qualquer intervalo ou folga pode ser um potencial momento de aprendizagem em qualquer lugar onde a internet alcance.

O idioma inglês é o mais procurado nesses ambientes virtuais em virtude de seu status na organização social que fazemos parte. Saber inglês é mais do que uma questão política ou social como já foi em tempos mais distantes: atualmente é também um facilitador e formador de pessoas bilíngues aptas a contribuir para o crescimento da sociedade global (FIGUEIREDO; MARZARI, 2012). Somado a isso, as tecnologias estão presentes nas mais variadas áreas da nossas vidas. Cada vez mais utilizamos tecnologias para facilitar acessos, encurtar caminhos, acelerar processos. No âmbito das línguas não é diferente, Paiva (2001) afirma que a aprendizagem de línguas sempre esteve acompanhada de tecnologias, considerando-se que algumas décadas atrás eram os livros juntamente com fitas cassetes, depois CDs e DVDs e, por último, computadores e dispositivos móveis. Esses últimos estão tão imbricados com nossa rotina que quase não percebemos que também são tecnologias, seja quando assistimos a um vídeo no canal *Youtube*, baixamos um álbum de uma banda internacional, jogamos *online* conectando-nos com estrangeiros ou quando fazemos tarefas em um aplicativo de idiomas. Logo, aliar a aprendizagem de uma língua à tecnologia pode ser uma combinação produtiva como o passar dos tempos já demonstrou (LEVY, 1997; FERREIRA, 1998; PAIVA, 2001; BOHN, 2007).

Olhando por um outro prisma, no entanto, muitos websites e aplicativos educacionais também trazem alguns questionamentos em relação à qualidade de estrutura de aprendizagem que oferecem. É válida uma observação mais apurada no que tange a como as correções dos erros dos usuários são apresentadas. O feedback corretivo é de suma importância no processo de aprendizagem de um idioma (ELLIS, 2009). Segundo o autor, com o feedback, trabalha-se para que estruturas inadequadas não fossilizem, fluência e precisão linguística se desenvolvam de forma eficiente, sem mencionar a questão motivacional em que o feedback tem influência direta.

É esse o ponto que destacamos para este trabalho. Investigamos como o feedback automático ocorre no aplicativo Busuu, de acordo com referencial teórico exposto a seguir.

Com relação à rede social Busuu, é uma plataforma que trabalha com a tradução para propiciar o ensino de língua. Sua estrutura de estudo, em um primeiro plano, traz exercícios em que o usuário precisa escolher, dentre 3 opções, por exemplo, qual a melhor tradução para dado vocábulo. Sendo assim, ele trabalha no nível de vocábulos soltos na maior parte das atividades. Em um segundo plano, há atividades em nível de sentença e, por fim, outras são no nível do texto, em forma de diálogos com lacunas. É válido dizer que a rede social Busuu é gamificada, o que produz efeitos

na forma de apresentação do feedback ao usuário. Por exemplo, há um trabalho de cores para indicar acertos e erros, além de avisos sonoros acompanhados de efeitos na tela com a finalidade de engajar o usuário a cada etapa que realiza. No entanto, é importante termos em mente que em um ambiente gamificado “o que motiva um indivíduo pode não ser a mesma coisa que motiva outro para realizar uma atividade” (WERBACH; HUNTER, 2012, p. 23), aspecto que deve ser levado em conta enquanto pensamos na aprendizagem em um AVA gamificado.

Neste trabalho, tratamos da aprendizagem de línguas em meio digital e o que há na literatura para tratar do feedback em ambientes virtuais de aprendizagem. Após, mostramos o que foi encontrado no aplicativo utilizado para este estudo em termos de feedback automático. Ao final, tecemos algumas considerações sobre como a estrutura de feedback automático encontrada no aplicativo Busuu pode contribuir para a aprendizagem de línguas.

## FEEDBACK EM MEIO DIGITAL

Muitas são as teorias existentes para dar conta do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira (LE). Dentre as que se destacam, pode-se citar o modelo behaviorista de Watson e Skinner, a hipótese de Krashen, a visão interacionista defendida por Long (LIGHTBOWN; SPADA, 1993) e a teoria socioconstrutivista de Vygotsky (1991). Essas teorias explicam aspectos que envolvem aprender uma língua, mas somente uma dessas propostas de forma isolada não dá conta do processo como um todo, que é complexo e altamente variável de indivíduo para indivíduo. Ainda há a necessidade de buscar uma visão mais ampla, que considere tanto o inato quanto o proveniente do ambiente, para entender o processo de aprendizagem de uma LE (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1991, p. 266). Para corroborar essa ideia, de acordo com Paiva (2005) e outros autores (MCLAUGHLIN, 1987; ELLIS, 1990; BROWN 1993a, 1993b), os modelos vigentes até então “não contemplam todos os processos envolvidos na aquisição de uma LE; são visões fragmentadas de partes de um mesmo sistema” (PAIVA, 2005, p. 24).

Com o passar das décadas, a rede mundial de computadores tornou-se um meio importante no processo de aprendizagem de uma LE. Por meio das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), conseguiu-se ampliar consideravelmente a exposição do aprendiz ao idioma desejado, pois não há a necessidade de ele estar em uma sala de aula para isso. A web 2.0, com suas inúmeras possibilidades de fazer o usuário não só mero consumidor de informação, mas também autor de material digital (CARNEIRO et al, 2005), contribuiu de forma significativa para que a aprendizagem de uma língua fosse mais prática e atrativa. Com *websites* de vídeos, de ferramentas para produção textual como os *blogs* e de dicionários virtuais e, mais recentemente, os *softwares* educacionais como o Busuu, o usuário faz seu contato com o idioma em casa pelo tempo que desejar. Sob essa perspectiva, as TDICs contribuem para que o aprendiz seja mais autônomo e totalmente responsável pelo seu aprendizado. Sendo assim, é preciso um outro olhar sobre esse processo uma vez que o perfil de aprendiz se transformou e as teorias de ensino e aprendizagem de línguas também devem aprimorar-se para melhor dar conta desse fenômeno no século XXI. Para corroborar essa ideia, Lévy (2004, p. 7) afirma que:

[...] novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada.

Outra questão deve ser observada mais cuidadosamente quando falamos em aprendizagem de línguas por meio das TDICs – o feedback automático. Muito se fala em aprendiz autônomo e em controle de seu desenvolvimento. No entanto, no que tange aos aplicativos para ensino de línguas, é importante investigar se e como eles oferecem feedback ao usuário que deseja aprimorar seus conhecimentos em uma língua estrangeira, pois isso influencia diretamente no processo de aquisição.

Sabemos que na área do ensino-aprendizagem de línguas, o feedback esteve fortemente presente no modelo behaviorista, nos anos 60, como um mecanismo que servia para reforçar um comportamento desejado ou desestimular um comportamento indesejado (MASON; BRUNING, 2001). Dessa forma, os erros na língua sendo aprendida eram imediatamente desestimulados para que não virassem hábito e a construção do novo idioma ficasse livre de falhas.

Anos depois, com o surgimento das teorias cognitivistas e construtivistas, o erro e, conseqüentemente, o feedback tiveram seu status remodelado. O erro passou de algo condenável para uma informação relevante sobre o processo de aprendizagem de uma pessoa. O feedback, por conseguinte, passou a ser utilizado como uma ferramenta útil no auxílio ao desenvolvimento do idioma, informando o aprendiz sobre o que precisa aprimorar na sua interlíngua (MASON; BRUNING, 2001).

Apesar de novas concepções de feedback terem surgido no âmbito do ensino de línguas, Shute (2007) retoma a ideia comportamentalista, adaptada para a era das tecnologias na aprendizagem, de que o feedback é uma mensagem em formato de áudio, vídeo ou escrita em resposta a uma ação do aluno com o intuito de modificar seu comportamento, moldando sua percepção. Assim, o feedback no ambiente digital, automatizado, ainda pode ser interpretado como um mecanismo para o ajuste de comportamento, como era décadas atrás.

Há inúmeras categorias criadas para dar conta desse instrumento tão importante no processo de aprendizagem de uma língua e na formação de um aprendiz autônomo. Apesar da literatura da área não ter um padrão sobre essas categorias, é relevante discorrer sobre algumas delas para melhor compreender seu funcionamento e objetivos. Segundo Kielty (2004), há o feedback de reconhecimento, em que o aluno recebe um retorno de que sua tarefa foi realizada ou concluída. Podemos citar como exemplo uma resposta a um e-mail enviado dizendo “*Ok, recebido.*”. Neste caso, o interlocutor sinaliza que a mensagem foi recebida, porém, não tece nenhum comentário sobre seu conteúdo, pois provavelmente se dedicará a essa tarefa em um momento posterior.

Há o feedback motivacional/interacional, que consiste em oferecer ao aluno motivação e suporte para que siga realizando as atividades (PAIVA, 2003). Esse tipo de feedback aparece com frequência em fóruns de discussão, como em grupos na rede social *Facebook*, criados para fins de complementar a aula presencial, em que há a necessidade de os participantes interagirem entre si, refletir sobre um determinado assunto e construir conhecimento de forma colaborativa. Para

que o debate não seja muito breve, com poucas ou nenhuma participação, o mediador do grupo, geralmente um tutor ou professor, responde a cada postagem, tecendo um comentário sobre o assunto e mostrando-se positivo ao fato do aluno ter participado da discussão, no intuito e mantê-lo ativo na proposta e evitar que desista de colaborar no grupo. A seguir, apresentamos um exemplo deste tipo de feedback em um grupo de discussão de uma turma de mestrandos e doutorandos do qual os autores deste artigo fizeram parte como complemento às discussões da disciplina de Autorial de Materiais Educacionais no ano de 2016 (“A” são os alunos e “P” é o professor):

A1: Oi, colegas

Compartilho com vocês a atividade de memória.

P: Gostei da ideia de listar as palavras que os alunos vão usar.

A2: As atividades estão muito legais, tenho certeza que vão contribuir para o treinamento e facilitar tua vida de coordenadora. A última delas (teaching grammar) já está pronta?

A3: Memória é um dos módulos que eu mais gosto! Hehe :D

Notemos que esse trecho mostra a presença de comentários do professor logo em seguida da postagem inicial, com o intuito de mostrar interesse pelo que está sendo dito, trazer alguma consideração sobre o conteúdo postado pelo aluno e assim contribuir para que os outros membros também interajam.

Por fim, há o feedback avaliativo/informativo, do qual Mason e Bruning (2001) e Paiva (2003) falam, que está relacionado a mostrar ao aluno alguma informação específica e avaliar suas respostas. Esse tipo de feedback se constitui em dar ao aluno uma avaliação sobre suas tarefas e oferecer informações complementares, as quais possam auxiliá-lo a chegar ao objetivo desejado em relação à proposta da tarefa.

Focando no nível de complexidade do feedback oferecido, há o feedback complexo e o não-complexo, desenvolvido por Shute (2007). A autora explica que o feedback complexo é aquele com mensagens longas e, por vezes, complicadas, podendo causar distração e confusão ao aluno. Já o feedback não-complexo possui mensagens mais curtas, diretas e de fácil interpretação. Ela também define o feedback síncrono e assíncrono, os quais estão relacionados ao momento em que o usuário o recebe: se é imediatamente ou minutos, horas ou dias depois de realizar a tarefa on-line.

Podemos dizer que essas categorias de feedback fornecidas em meio digital se estabelecem de acordo com três aspectos: a) a existência de no mínimo dois interlocutores, b) a mediação de uma máquina, no caso o computador, entre os interlocutores e c) o tempo de resposta entre os interlocutores – síncrona ou assíncrona.

## FEEDBACK AUTOMÁTICO

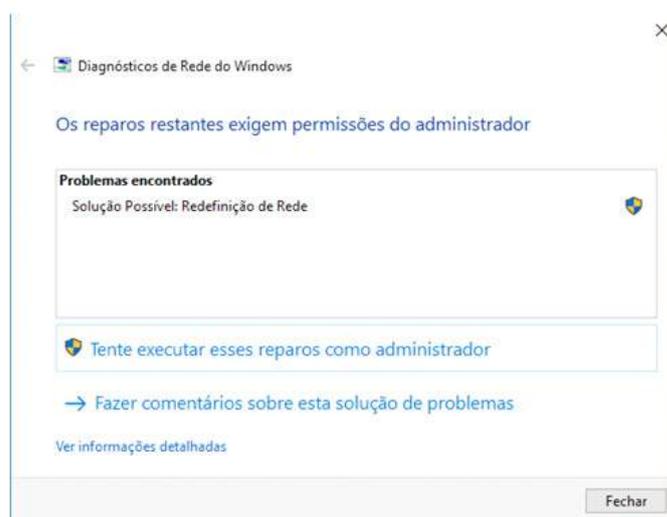
Os tipos de feedback sobre os quais discorremos anteriormente preveem a existência de, no mínimo, dois indivíduos no processo de ensino-aprendizagem em meio digital. No entanto, podemos observar em softwares educacionais para ensino de línguas que o fornecimento de feedback não pressupõe um indivíduo do outro lado da máquina. Esse é o chamado feedback automático, em que o próprio software recebe e reage às informações do usuário.

Pyke e Sherlock (2010) denominam esse tipo de feedback de tecnológico, pois auxilia o usuário com dificuldades técnicas relativas à plataforma que está utilizando. Ele é muito comum em sistemas operacionais, como o Windows, em que quando o usuário está com problemas de conexão com a internet, por exemplo, o sistema detecta esse mal funcionamento, investiga possíveis causas e oferece ao usuário algumas soluções. Vejamos a seguir, como esse tipo de feedback se configura (FIGURA 1 e 2):

Figura 1: o sistema operacional detecta falta de conexão com a internet e verifica causas.



Figura 2: o sistema operacional oferece uma possível solução para o problema encontrado.



No entanto, é importante a ressalva de que o feedback tecnológico mencionado por Pyke e Sherlock (2010) não se restringe a um feedback produzido por um software. É possível que ele seja apenas mediado pelo computador, ou seja, pode configurar-se como um suporte *online*, em que o usuário contata alguém que pode auxiliá-lo no problema de ordem técnica via *chat* ou *e-mail*.

Filatro (2008) também fala do feedback automático como sendo o retorno que o computador dá às respostas do aluno durante ou após uma atividade on-line. Segundo ela, esse tipo de feedback serve como um suporte ao usuário para guiá-lo no seu desenvolvimento. A autora ainda traz opções desse feedback, como retorno às respostas com certo ou errado, retornos com mensagens de motivação ou ainda o encaminhamento para leituras complementares, que possam aprimorar déficits no conteúdo abordado. É válido salientar que essas variações se aplicam somente em casos de respostas fechadas, ou seja, em que exista somente uma resposta correta (FILATRO, 2008).

Filatro (2008, p.130) estabeleceu 8 níveis de feedback automático possíveis, dependendo do tipo de aprendizagem. São eles:

1. Indicar se a resposta está certa ou errada, sem nenhuma informação extra.
2. Indicar se a resposta está certa ou errada e explicar por quê.
3. Fornecer subsídios para que o próprio aluno determine se a resposta está certa ou errada e por quê.
4. Apontar estratégias mais apropriadas para o encaminhamento de uma questão, sem explicitar se o aluno está certo ou errado.
5. Mostrar ao aluno as consequências de suas respostas, especialmente com o uso de jogos e simulações, nos quais cada ação é seguida por uma reação (feedback) do sistema.
6. Oferecer informação cumulativa sobre o progresso do aluno durante uma atividade – por exemplo, informar sobre padrões de erros repetidos ou quão próximo o aluno está de alcançar um critério preestabelecido.
7. Registrar em formas de foto ou vídeo demonstrações de aprendizagem psicomotora ou afetiva, que devem ser observadas pelo aluno individualmente ou em grupo, a fim de verificar passo-a-passo os efeitos de cada ação.
8. Oferecer atividades extras para que o aluno possa aplicar o feedback recebido a novas situações.

Enquanto Filatro (2008) delimita detalhadamente os níveis de feedback automático possíveis considerando vários aspectos, é importante notar que eles não são exclusivos para o âmbito da aprendizagem de línguas. No entanto, Leffa (2003), trabalha o feedback automático especificamente voltado para o ensino de LE. Segundo ele, corroborando com a ideia de Filatro (2008), para que o trabalho de feedback cumpra sua função de forma mais eficiente, é necessário que ele seja diversificado. Isso significa que precisa haver tipos diferentes de feedback de acordo com o objetivo desejado na tarefa. Assim, o autor criou três categorias: a) genérico, b) situado e c) estratégico. O primeiro é o mais simples, somente mostrando ao usuário se a sua resposta está correta ou incorreta. O segundo constitui-se em um comentário específico feito em relação à resposta que o usuário dá, simulando uma situação possível face a face. O feedback situado pode ser tanto corretivo quanto positivo. Quando à correção da resposta é necessária, o comentário, situado na resposta do aluno, tenta induzi-lo a buscar a resposta correta por meio de uma dica, seja do que está faltando ou da parte que está incoerente. Quando o feedback é positivo, o comentário consiste em palavras de motivação com uma retomada da resposta do usuário. Já o terceiro tipo de feedback centra-se na busca por estratégias de aprendizagem, em que não se dá a resposta diretamente, mas tenta-se mostrar o caminho para que o usuário chegue até ela. Nas palavras do autor (LEFFA, 2003, p. 38):

[...] enquanto o feedback genérico fica na avaliação da resposta, certa ou errada, e o situado mostra a origem do problema, o feedback estratégico tenta sugerir estratégias de aprendizagem que possam levar o aluno à resposta certa. Não se dá a resposta ao aluno, mas tenta-se mostrar-lhe como chegar a ela.

Corroborando com a ideia de Leffa (2003) de que quanto mais simples é o feedback, menor é a probabilidade de ele ser efetivo, Horton (2000 apud CARDOSO, 2001, pg. 27) também declara que um feedback que só mostra se a resposta está “certa” ou “errada” não motiva o aluno. O autor também sugere que para uma resposta correta, o feedback contenha uma explicação do porquê está certa e para uma resposta incorreta, o feedback deve ser gentil mas mostrar claramente o erro e oferecer dicas para que o usuário chegue à resposta correta.

Vetromille-Castro (2003, p. 14) também tece sugestões com relação ao feedback automático no ensino de línguas quando diz que o feedback orienta e motiva o usuário. Ele afirma que por esse motivo ele é essencial, por não contar com o professor da mesma forma que no ensino presencial,

[...] o feedback em ambiente virtual tem de mostrar para o aluno que o(s) caminho(s) que está seguindo é(são) correto(s), esclarecer dúvidas de conteúdo e de uso do sistema, além de fornecer, quando necessário, orientação pedagógica.

## O ESTUDO

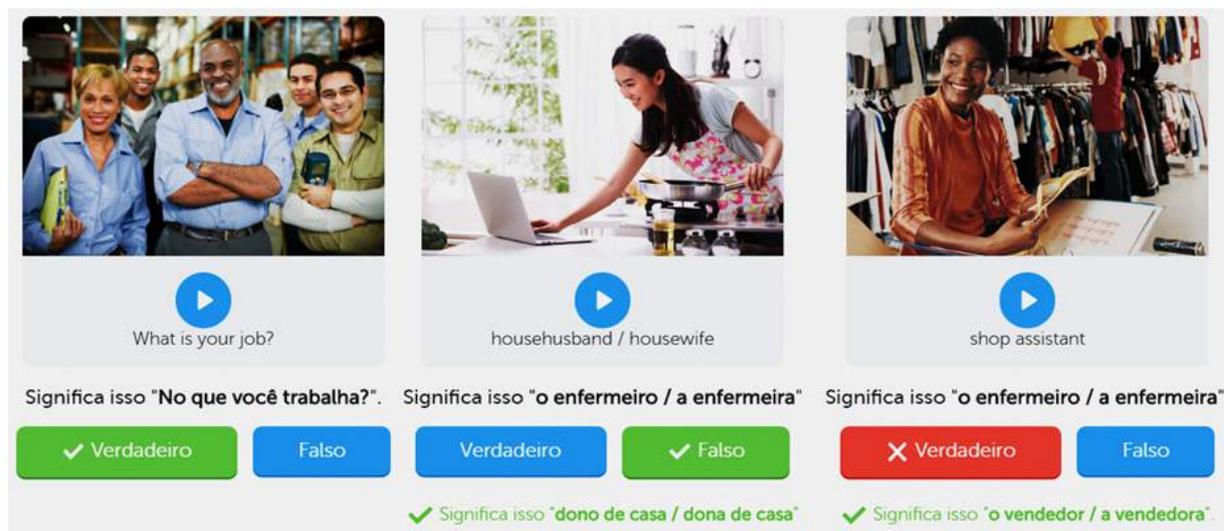
Tendo em vista o que foi mencionado sobre o que há na literatura para tratar do feedback em ambientes virtuais de aprendizagem, voltaremos nossa atenção para o feedback automático em específico, presente no aplicativo educacional Busuu. Para esta análise, utilizaremos as categorias desenvolvidas por Leffa (2003) por as considerarmos o referencial mais apropriado para dar conta do que desejamos observar os dados necessários, realizamos as três atividades de uma lição em cada um dos módulos que ele oferece de forma gratuita. Os módulos são divididos em níveis: iniciante A1, básico A2, intermediário B1 intermediário avançado B2. Cada nível possui 22, 19, 17 e 13 lições respectivamente, com mais uma lição de revisão a cada quatro lições. Cada lição consiste de três atividades – uma de vocabulário, uma de diálogo e uma no formato de *quiz*.

A atividade de vocabulário possui duas configurações. Uma delas consiste em relacionar imagens e palavras que possuem também o formato em áudio para o usuário acompanhar a pronúncia. O outro modelo se baseia na tarefa de verdadeiro ou falso, em que o usuário escolhe sua resposta de duas opções. A atividade de diálogo constitui-se de uma conversa entre duas pessoas com lacunas e opções de palavras para preenchê-las. Por último, há a atividade chamada *quiz*, que compreende uma variedade maior de configurações de exercício. O primeiro consiste de uma coluna ao lado esquerdo com sentenças em inglês e uma coluna ao lado direito com sentenças em português para que o usuário arraste as sentenças na língua que está aprendendo para a sua tradução equivalente do outro lado. O segundo modelo é de múltipla escolha, em que o usuário deve escolher qual o melhor sinônimo de uma lista de cinco palavras para a palavra em destaque. O terceiro modelo compreende um áudio com uma sentença em inglês e duas opções de palavra para completar uma lacuna referente ao áudio. O quarto modelo é um exercício de ordenar palavras para formar uma sentença. O quinto e último modelo consiste em escrever a palavra referente ao áudio disponibilizado e em seguida escrever um sinônimo para a palavra do áudio.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Pudemos constatar a presença do feedback automático genérico, aquele que somente mostra ao usuário se a resposta dada está correta ou incorreta na maioria dos exercícios realizados. O feedback fica visível pela marcação de cores – verde quando a resposta está certa e vermelho quando a resposta está errada e também por avisos sonoros que acompanham o feedback. Não há nenhum tipo de dica para quando o usuário erra a resposta. Nestes exercícios, as opções dadas ao usuário pelo aplicativo são “tentar novamente” ou “seguir”, em que a segunda opção não apresenta as respostas corretas antes de passar ao próximo exercício. Em frequência menor, pudemos observar a presença de um feedback um pouco mais elaborado em exercícios de verdadeiro e falso. Em primeiro lugar, o usuário recebe a informação de cores para sua resposta, verde ou vermelho. A opção não marcada recebe a cor azul. Em segundo lugar, caso ele acerte clicando na opção “verdadeiro”, o feedback consiste somente na marcação com cores. No entanto, caso o usuário acerte marcando a opção “falso”, o sistema oferece um feedback complementar, mostrando a tradução correta para o vocábulo. E por fim, caso o usuário erre a resposta escolhendo a opção “verdadeiro”, o sistema também mostra logo abaixo do exercício a tradução correta para o vocábulo. A seguir, na figura 3, como esse exercício aparece para o usuário:

Figura 3: como o feedback para a atividade de vocabulário é mostrado ao usuário dentro do Busuu.



Essas evidências nos permitem delinear o tipo de feedback automático de que o aplicativo Busuu faz uso. Pudemos perceber que a maior parte do feedback oferecido é o chamado genérico, em que o usuário recebe um retorno da sua resposta de certo ou errado baseado em cores. Em menor frequência, observamos o feedback situado, em que além do usuário receber o retorno de certo e errado, ele também recebe informação complementar – a tradução do exercício, independente da resposta estar correta ou incorreta. Dessa forma, o Busuu oferece o feedback situado tanto positivo quanto corretivo para um de seus exercícios disponíveis na sua versão gratuita, o de verdadeiro ou falso.

Além disso, pudemos perceber que há um sistema de dicas gramaticais e de vocabulário oferecido ao usuário antes de ele começar a responder os exercícios. No começo da tarefa, o aplicativo instrui o aluno sobre o que o exercício irá abordar. Entendemos que esse sistema de dicas seja uma forma de oferecer *input* ao usuário sobre o conteúdo que o exercício tratará para muni-lo de ferramentas para realizar a tarefa. Não consideramos essas janelas de dicas como feedback pelo fato de elas aparecerem para o usuário antes do exercício ser realizado.

Ainda no que tange a dicas que o aplicativo oferece, pudemos detectar em um exercício de ordenar palavras para formar sentenças a presença da tradução da sentença como opção ao usuário, caso ele necessite acionar o botão “dica” para auxiliá-lo na montagem da sentença embaralhada em inglês. Dessa maneira, consideramos essa dica como um feedback situado, na medida em que não avalia a resposta do aluno, como seria o caso de um feedback genérico, mas mostra alguma informação complementar que pode levar o aluno à resposta correta, ao basear a organização das palavras em inglês na tradução para o português presente na dica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia na área da educação, especificamente no âmbito do ensino de línguas, tem se desenvolvido rapidamente nas últimas décadas. É possível perceber um grande volume de softwares gratuitos *online* disponíveis a qualquer pessoa que tenha acesso à internet e interesse em dominar um novo idioma. Em vista disso, consideramos importante investigar como esses *softwares* ou também chamados aplicativos educacionais apresentam o feedback aos seus usuários, uma vez que essa ferramenta é essencial para promover um aprendizado bem-sucedido (PAIVA, 2001; LEFFA, 2003; ELLIS, 2009).

O aplicativo escolhido para essa investigação foi o Busuu pela sua grande abrangência, contando com 4 milhões de usuários somente no Brasil. Para observar como essa ferramenta oferece feedback ao seu usuário, realizamos todos os modelos de tarefas disponíveis na sua versão gratuita. Para isso, completamos diferentes lições nos quatro diferentes níveis que ele apresenta, na busca pela configuração do feedback automático. Constatamos que o feedback mais utilizado no aplicativo é o do tipo genérico, o qual Leffa (2003) conceitua como somente uma avaliação da resposta do usuário, indicando certo ou errado. No caso do Busuu, essa avaliação ocorre com o uso das cores verde, para respostas corretas, e vermelho, para respostas incorretas, acompanhada de sons distintos para o erro ou o acerto. Esse tipo de feedback foi observado na maioria dos modelos de exercícios realizados.

Em uma proporção menor, no entanto, pudemos observar a incidência do feedback do tipo situado, o qual Leffa (2003) define como aquele que, situado na resposta do usuário, oferece dicas para que ele chegue à resposta correta. Segundo o autor, esse tipo de feedback pode melhor contribuir para a aprendizagem. Nesse sentido, encontramos somente dois modelos de exercício que proporcionam essa categoria de feedback, como observamos na figura 3, de verdadeiro ou falso, e em um exercício de desembaralhar palavras para formar sentenças. Nesses dois tipos de exercícios, a dica tem formato semelhante, uma vez que oferece ao usuário a tradução do que o exercício mostra. No exercício de verdadeiro ou falso, a dica aparece imediatamente após o usuário responder à questão. No exercício

de ordenar palavras, a dica está disponível mesmo antes do usuário mexer com as palavras, sendo opcional e podendo ser acionada a qualquer momento da realização do exercício.

Em vista do que foi discutido anteriormente, podemos constatar que apesar dos *softwares* para o ensino de línguas estarem cada vez mais atraentes e dinâmicos, seu feedback automático ainda pode ser melhor elaborado para que proporcione ao usuário mais estratégias de aprendizagem. É notória a presença quase total de perguntas fechadas nesse tipo de ferramenta *online*, o que pouco favorece uma individualização do feedback. Também é fato que essa área de pesquisa ainda está em desenvolvimento visto que aplicativos para ensino de línguas são ainda considerados tecnologias recentes. Ainda que não possamos afirmar que o usuário não aprenderá o idioma quando o software só disponibiliza feedback genérico, cremos que quanto mais diversificado ele for, mas possibilidades de aprendizagem podem existir.

Por fim, acreditamos que este campo de investigação precisa ser mais amplamente explorado para que novas ferramentas sejam desenvolvidas e aperfeiçoadas em prol de uma aprendizagem autônoma mais sólida e que ofereça ao usuário mais condições de construir conhecimento no novo idioma que está disposto a dominar.

## REFERÊNCIAS

BOHN, V.C.R. **How the web 2.0 can help teachers in English language teaching: some suggestions**. 2007. 36 f. Monografia (Bacharelado em Língua Inglesa). Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. 3rd edition. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1993a.

\_\_\_\_\_. TESOL at twenty-five: what are the issues. In: SILBERSTEIN, S. (Ed.) **State of the Art TESOL Essays**, Alexandria, Virginia: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc., p. 593-782, 1993b.

CARDOSO, A. C. S. Feedback em contextos de ensino-aprendizagem on-line. **Linguagens e Diálogos**, v. 2, n. 2, p. 17-34, 2011.

CARNEIRO, M. L. F.; GELLER, M.; PASSERINO, L. **Navegando em Ambientes Virtuais: Metodologias e Estratégias para o Novo Aluno**. Material elaborado para o Curso de Formação em Serviço de Professores e Informática na Educação Especial. PROINESP/UFRGS, 2005.

ELLIS, R. **Instructed second language acquisition**. Blackwell, 1990.

\_\_\_\_\_, R. A Typology of Written Corrective Feedback Types. **ELT Journal**, v. 63, n. 2, p. 97-107, 2009.

FERREIRA, A. S. **Interações em Curso de Inglês Instrumental mediado pelo computador: expectativas e resultados**. 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

FIGUEIREDO, A. F.; MARZARI, G. Q. A língua inglesa ao longo da história e sua ascensão ao status de língua global. In: **XVI simpósio de ensino, pesquisa e extensão: Aprender e empreender na educação e na ciência**, v. 3, 2012, Santa Maria, RS, Brasil, 2012. Disponível em: <http://www.unifra.br/eventos/sepe2012/Trabalhos/6753.pdf> Acesso em: 01 de setembro de 2016.

FILATRO, A. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

KIELTY, L. **Feedback in Distance Learning: Do students perceptions of corrective feedback affect retention in Distance Learning?** Theses and Dissertations. Paper 1114. University of South Florida, 2004. Disponível em: <http://scholarcommons.usf.edu/etd/1114> Acesso em: 10 out 2016.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. **An Introduction to Second Language Acquisition Research**. New York: Longman: 1991.

LEFFA, V. Análise Automática da Resposta do Aluno em Ambiente Virtual. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 3, n. 2, p. 25-40, 2003.

LEVY, M. **Computer-assisted language learning**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência: O Futuro do Pensamento na Era da Informática**. 13 ed. São Paulo: Editora 34, 2004.

LIGHBOWN, P.; SPADA, N. **How Languages are Learned**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

MASON, B.; BRUNING, R. Providing Feedback in Computer-based Instruction: What the Research tells us, **CLASS Project Research Report No. 9**, Center for Instructional Innovation, University of Nebraska-Lincoln, p. 2-20, 2001.

MCLAUGHLIN, B. **Theories of Second-Language Learning**. London: Edward Arnold, 1987.

PAIVA, V.L.M.O. A www e o ensino de Inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 1, n.1, p.93-116, 2001.

\_\_\_\_\_. Feedback em ambiente virtual. In: LEFFA, V. (Org.) **Interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: EDUCAT, 2003, p. 219-254.

\_\_\_\_\_. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, F.C. (Org.) **Reflexão e Prática em Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira**. São Paulo: Editora Clara Luz, 2005, p. 23-36.

PYKE, J.; SHERLOCK, J. A closer look at instructor-student feedback on-line: a case study analysis of the types and frequency. **MERLOT Journal of Online Learning and teaching**, v. 6, n. 1, 2010. Disponível em: [http://jolt.merlot.org/vol6no1/pyke\\_0310.pdf](http://jolt.merlot.org/vol6no1/pyke_0310.pdf) Acesso em: 19 out 2016.

MOBILE TIME. Revista Eletrônica. **Brasil é o maior mercado do app de idiomas Busuu, com 4 milhões de usuários**. [Editorial], 2015. Disponível em: <http://www.mobiletime.com.br/06/03/2015/brasil-e-o-maior-mercado-do-app-de-idiomas-busuu-com-4-milhoes-de-usuarios/406284/news.aspx> Acesso em: 14 dez 2016.

SHUTE, V. Focus on formative feedback. **ETS Research and Development**. Princeton, NJ, 2007. Disponível em: [www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-07-11.pdf](http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-07-11.pdf) Acesso em: 19 out 2016.

SOUZA, E. Aulas de inglês: veja 5 aplicativos grátis de celular que ensinam o idioma. **Revista Eletrônica Techtudo**. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://www.techtudo.com.br/listas/noticia/2016/07/aulas-de-ingles-veja-5-aplicativos-gratis-de-celular-que-ensinam-o-idioma.html> Acesso em: 27 de agosto de 2016.

VETROMILLE-CASTRO, R. **A usabilidade e a elaboração de materiais para o ensino de inglês mediado por computador**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: v. 3, n.2, p.9-23, 2003.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WERBACH, K.; HUNTER, D. **For The Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business?** E-book: Wharton Digital Press: Philadelphia, 2012.



# MATERIAIS DIDÁTICOS PARA OS NOVOS E MULTILETRAMENTOS: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE GAMIFICADA

*Juliana Vegas Chinaglia\**

*Márcia Mendonça\*\**

## RESUMO

Este artigo tem como objetivo expor um panorama de materiais didáticos para o uso de novas tecnologias na escola, comparando-os com outros modelos que seriam mais coerentes com as práticas de novos e multiletramentos, da Web 2.0. Assim, apresentamos o tipo de material mais comum atualmente para essa finalidade – os Objetos Digitais de Aprendizagem (ODAs) e Objetos Educacionais Digitais (OEDs) – para, em seguida, trazer à discussão outros tipos de materiais mais favoráveis a aprendizagens relativas aos multiletramentos e flexíveis como os protótipos de ensino e as atividades gamificadas. Acerca destas últimas, descrevemos um exemplo de atividade gamificada, ainda em construção, que será pilotada no âmbito de uma pesquisa-ação de doutorado, desenvolvida e orientada pelas respectivas autoras deste artigo. A atividade é destinada ao ensino de Língua Portuguesa e busca promover o trabalho colaborativo, a agência, habilidades de autoria multimidiática e exploração do ciberespaço.

**Palavras-chave:** Multiletramentos; Materiais didáticos; Objetos digitais de aprendizagem; Protótipos de ensino; Gamificação.

## ABSTRACT

This article presents an overview of new digital teaching resources, comparing them with models that would be more coherent with multiliteracies practices and new literacies practices, in Web 2.0. The most common types of resource currently used for this purpose - Digital Learning Objects (ODAs) and Digital Educational Objects (OEDs) – are described in order to discuss other more favorable resources for learning beyond multiliteracies perspective and more flexible and meaningful ones, such as learning prototypes and gamified activities. In addition, an example of a gamified resource still under construction is explored; this resource is yet to be piloted as part of a doctoral thesis. It seeks to fulfill Portuguese language teaching specific demands and also to promote collaborative work, agency, multimedia authorship skills and cyberspace exploration.

**Keywords:** Multiliteracies; Teaching materials; Learning objects; Learning prototypes; Gamification.

---

\* Mestre e Doutoranda em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), juliana.vegaschinaglia@gmail.com.

\*\* Professora Doutora do Departamento de Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), mendonca.mrs@gmail.com.

## INTRODUÇÃO

Ainda que o mundo tenha mudado e, cada vez mais, as tecnologias da conexão contínua (SANTAELLA, 2010) permitam que as pessoas busquem por informação que lhes interessa e aprendam com não especialista, a todo instante na Web, a escola não acompanhou esse processo e se mantém no que Lemke (2010) chama de *paradigma de aprendizagem curricular*, isto é, um tipo de aprendizagem que se dá por ordem e cronogramas fixos, em modelo transmissivo, no qual o professor ensina e o aluno aprende. Além disso, enquanto os textos multissemióticos, isto é, aqueles que possuem imagem (estática ou em movimento), texto e som, dominam a Internet e boa parte das nossas interações, a escola continua a privilegiar sua tradição logocêntrica (centrada na escrita), não ensinando nem mesmo os alunos a integrarem gráficos e representações visuais aos textos produzidos (LEMKE, 2010, p. 461), ainda que já proponha a leitura de textos multissemióticos.

Porém, embora a escola se mantenha assim, vivemos em um mundo em que novas tecnologias, novas linguagens, novos textos e a pluralidade cultural se tornam cada vez mais evidentes (THE NEW LONDON GROUP, 1996) nas interações verbais e nos processos de construção de sentidos. Conforme argumenta o Grupo de Nova Londres (1996), a globalização provocou mudanças no âmbito do trabalho e da vida pública e privada. No trabalho, supera-se gradualmente o modelo fordista, voltado para a repetição e produção em massa, para a entrada de um modelo pós-fordista, que valoriza – em tese – o trabalhador criativo, flexível e multitarefa<sup>1</sup>. Na vida pública, com o fim do Estado Nação, novas noções de cidadania surgem, borrando-se fronteiras estritas e evidenciando-se a diversidade cultural. Por fim, na vida privada, as identidades se tornam multifacetadas e observa-se uma mudança de agência nos sujeitos, que deixam de ser apenas espectadores, para serem também jogadores; de leitores passam a ser autores; e, de consumidores, a produtores.

Sabemos, entretanto, que essa perspectiva pós-fordista apresentada pelo Grupo de Nova Londres se refere a apenas algumas funções desempenhadas atualmente, uma vez que a globalização também acentuou desigualdades, inclusive no mundo do trabalho (GORENDER, 1997). De fato, coexistem atualmente formas de trabalho flexível e automonitorado (o que não se confunde com trabalho no mercado informal, precarizado e com pouca proteção quanto aos direitos), mas reservado a alguns setores, ao lado de condições análogas ao trabalho escravo. Ainda assim, as mudanças nos modos de interagir socialmente na vida privada, bem como nas maneiras de ensinar e aprender na escola e fora dela já sentem o impacto desse cenário atravessado pelas *tecnologias digitais de informação e comunicação* (TDIC).

Todas essas mudanças fazem com que seja necessária uma nova pedagogia, que possa dar conta dessas multiplicidades e é para isso que os autores argumentam em prol de uma pedagogia dos *multiletramentos*, que busque não somente um aluno *usuário funcional* e *analista crítico*, mas também um *criador de sentidos e transformador*, usando aquilo que foi aprendido para novos modos (COPE; KALANTZIS, 2006; tradução ROJO, 2012). Parte desses multiletramentos está atrelada ao uso de novas tecnologias, configurando o que chamamos de novos letramentos, próprios da Web 2.0, que estão relacionados às práticas de compartilhamento, distribuição da informação,

---

<sup>1</sup> Não é possível afirmar que o modelo fordista já foi totalmente superado, portanto, o que temos no mercado de trabalho configura-se como uma hibridização dos dois modelos.

escrita colaborativa, classificação por *tags* (famosas *hashtags*, por exemplo), dissolução da noção de autoria, remixagem, entre outras.

Em resumo, de acordo com Lemke (2010), esses letramentos incluem habilidades de utilizar e criar multimídia, bem como habilidades de exploração do ciberespaço. Neste espaço, conforme argumenta o autor, a aprendizagem não se dá mais de maneira transmissiva, mas através de um *paradigma de aprendizagem interativa*, isto é, através da busca pela informação e do acesso a ela. Este é o mesmo paradigma das bibliotecas e universidades, em que os alunos buscam o que precisam saber, em seu próprio ritmo (LEMKE, 2010, p. 469). Para o autor, o futuro está em aprender dessa maneira, já que o modelo de aprendizagem curricular tem falhado em diversos países, como nos Estados Unidos, pois muitos alunos não veem utilidade no que aprendem. Vale destacar que essa percepção é compartilhada por muitos professores brasileiros, especialmente no ensino médio.

A resposta de Lemke para esse problema de legitimidade do paradigma curricular escolar junto aos jovens de hoje, portanto, é que ela pode deixar de ter sua utilidade, ao ser substituída por uma aprendizagem interativa. Na verdade, muito há que se explorar ainda sobre esse tipo de aprendizagem que permeia os espaços online, pois ainda não se estabeleceram com muita clareza seus limites e alcances, especialmente para objetos de saber complexos, que possam exigir, talvez, habilidades e formas de mediação distintas das demandadas em tarefas comumente aprendidas e ensinadas via aprendizagem interativa, de caráter mais horizontal, na Internet<sup>2</sup>.

Consideramos que essa perspectiva ainda não está consolidada quanto à sua validade e aplicabilidade para saberes escolares ou mesmo para práticas de letramento dominantes (BARTON e HAMILTON, 1998) e, ainda que estivesse validada por estudos consistentes, não seria possível adotá-la integralmente na atual realidade educacional brasileira, marcada por desigualdades profundas. Assim, acreditamos que outras possibilidades possam contemplar melhor as necessidades contemporâneas multiletradas.

Uma das propostas é a criação de um *webcurrículo* (ALMEIDA, 2014), que incorpore tanto letramentos, conhecimentos e maneiras tradicionais de aprendizagem, como novos conhecimentos, letramentos e paradigmas de aprendizagem, aliados ao uso de novas tecnologias. Isto é, em um *webcurrículo*, o que se busca não é apenas a inclusão de ferramentas digitais na escola, mas um currículo que permita o trabalho colaborativo e o protagonismo por parte dos alunos, coerente com o que se faz hoje na *Web 2.0*. Que tipo de materiais seriam então adequados para isso? O que temos hoje e quais possibilidades podem ser vislumbradas?

Parte dessas discussões foi feita por Chinaglia (2016) e tem continuidade no momento, em seu doutorado<sup>3</sup>. A primeira pesquisa, documental e de abordagem qualitativa, teve como objetivo mapear a concepção de Objetos Educacionais Digitais (OEDs) para o ensino de Língua Portuguesa,

---

2 Um exemplo de saber para o qual a aprendizagem interativa na Internet faz mais sentido seria aprender a alterar a configuração de segurança de um computador, que poderia ter como instrumentos de mediação um conjunto de perguntas frequentes (FAQ) do fabricante ou um vídeo do Youtube.

3 Referimo-nos, respectivamente, à dissertação de mestrado de Chinaglia (2016) e ao seu doutorado, este em andamento. Ambas as investigações se inserem no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, da Universidade Estadual de Campinas sob a orientação da autora Márcia Mendonça.

observando se eles favoreciam ou não os novos e multiletramentos. Já a segunda, uma pesquisa, de abordagem qualitativa, tem como objetivo propor e aplicar um material didático coerente com novas práticas multiletradas. O modelo escolhido para o material foi a proposta de atividades gamificadas. Nas próximas seções, aprofundaremos os dois conceitos.

## MATERIAIS DIDÁTICOS DIGITAIS: O QUE TEMOS HOJE

Boa parte do que temos, hoje, como recursos didáticos digitais são os Objetos Digitais de Aprendizagem (ODAs) e Objetos Educacionais Digitais (OEDs). Os ODAs ou OAs (apenas *Objetos de Aprendizagem*), como preferem alguns, são hipertextos, animações, áudios, vídeos, simulações, infográficos, jogos, entre outros. Isto é, na definição mais aceita, são “qualquer coisa digital com objetivo educacional”. Segundo Leffa (2006), eles possuem quatro grandes princípios organizadores: *granularidade, reusabilidade, interoperabilidade e recuperabilidade*. Em resumo, são objetos que devem poder ser reutilizados e combinados, de diferentes maneiras, por diferentes professores. Em muitos casos, não chegam a constituir uma atividade, mas podem ser um infográfico interativo de uma revista, por exemplo, desde que alguém ou alguma instituição o tenha catalogado como interessante para determinado fim educacional e tenha divulgado essa avaliação.

Os ODAs são reunidos e catalogados no que chamamos de repositório (ou referatório – listas de *links*). A ideia é que haja uma “curadoria” de recursos digitais que sirvam com propósito educativo. Para compor o acervo, esses objetos devem estar livres de direito autoral ou remeterem aos *links* originais. Portanto, são produzidos por autores diversos. Essa curadoria, em alguns repositórios, é escassa e questionável, como aponta Araújo (2013), pois certos conteúdos, mesmo com erros conceituais, podem vir a ser disponibilizados. O que indica que, apesar de serem selecionados, raramente esses objetos são, de fato, avaliados por equipe preparada para tal.

No Brasil, muitas vezes, os sites não assumem apenas o caráter de repositório, mas são portais educacionais com diversas funções, que se configuram para além do compartilhamento de objetos digitais contando também com acervo de aulas, espaço para discussão do professor, cursos online, divulgação de material etc. Isso ocorre, por exemplo, no Portal do Professor<sup>4</sup> e nos portais de editoras de materiais didáticos, como Abril<sup>5</sup>, Edições SM<sup>6</sup>, Moderna<sup>7</sup>, entre outros. Já outros portais, como o Currículo +<sup>8</sup>, do Estado de São Paulo, assumem uma função mais própria de repositório, embora contenha também acervo de outras atividades, como a Aventuras Currículo +<sup>9</sup>, configurada como um conjunto de atividades gamificadas, ambientada em Moodle. Outros, como Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE)<sup>10</sup>, já assumem a única função de repositório.

4 Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>>. Acesso em: 08 set. 2017.

5 Disponível em: <<http://www.portalpedagogico.com.br/>>. Acesso em: 08 set 2017.

6 Disponível em: <<https://www.edicoessm.com.br/>>. Acesso em: 08 set. 2017.

7 Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/pagina-inicial.htm>>. Acesso em: 08 set. 2017.

8 Disponível em: <<http://curriculomais.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em: 08 set 2017.

9 Disponível em: <<http://aventuras.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em: 08 set 2017.

10 Disponível em: <<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>>. Acesso em: 08 set 2017.

Os OEDs, como o próprio nome indica, são objetos distintos dos ODAs, devido à sua situação de produção e circulação. Os OEDs não estão presentes em repositórios abertos, mas em galerias online restritas das editoras e em DVDs que acompanham os livros aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>11</sup>. Assim, são conteúdos restritos que apresentam direito autoral, o que descaracteriza um dos princípios básicos dos ODAs que é a reutilização livre. Chinaglia (2016) resume as diferenças entre os dois tipos de objetos da seguinte maneira, como é possível ver no quadro 1:

**Quadro 1: Diferenças entre OAs e OEDs**

Diferenças entre OAs e OEDs	
OAs	OEDs
Estão presentes em repositórios particulares, públicos ou universitários.	Estão presentes nos DVDs e nos portais das editoras, dos livros aprovados no PNLD.
São conteúdos com licença livre ou com direitos autorais concedidos.	São conteúdos restritos, com direito autoral.
São reutilizáveis, em qualquer contexto.	São reutilizáveis, desde que se tenha acesso à coleção do livro didático.
São atividades sucintas e independentes de outras.	São atividades sucintas, mas atreladas às do livro didático.
São acessíveis via Internet.	São acessíveis via Internet ou DVD.
Devem poder ser abertos em qualquer sistema operacional e <i>browser</i> .	Devem poder ser abertos em qualquer sistema operacional e <i>browser</i> .
Sua produção é feita por diversos autores e projetos diferentes (incluindo conteúdos diversos da <i>Web</i> , não criados para serem OAs).	Sua produção é feita na mesma editora dos livros didáticos e são criados para serem OEDs inéditos de uma determinada coleção.
Sua avaliação, quando existe, é feita com critérios próprios de cada repositório.	Sua avaliação é feita pelo PNLD, segundo critérios pedagógicos e técnicos.

Fonte: CHINAGLIA, 2016, p. 48

A vantagem dos repositórios e ODAs/OEDs é a flexibilidade oferecida ao professor, que pode escolher uma série de recursos digitais para complementar sua aula, ou até mesmocombinar diversos objetos para compor uma didatização de sua autoria. As desvantagens desse modelo são muitas. A primeira é que o professor precisa ter tempo para curadoria e habilidades de exploração do ciberespaço. A segunda é que, nos portais existentes, a catalogação dos objetos é muito precária, dificultando a busca por conteúdos relevantes para o que se deseja. A terceira e última está relacionada ao que Chinaglia (2016) conclui em suas análises: a má qualidade dos OEDs, que não oferecem atividades desafiadoras e inovadoras, coerentes com os multi e novos letramentos. Eles são, na maior parte das vezes, videoaulas sobre determinado tema, ou seja, resumem-se ao que autora chama de “complementação conceitual ou temática”.

A visão de língua encontrada nos objetos analisados pela autora foi, na sua maioria, uma perspectiva estrutural, voltada para o estudo da gramática tradicional. Com relação à perspectiva

<sup>11</sup> Os editais, como o do PNLD/2014 exigem o DVD para contar com eventuais problemas de conexão à Internet nas escolas.

de ensino, boa parte dos OEDs apresentou uma pedagogia baseada em modelo transmissivo, próprio daquilo que Cope e Kalantzis (2012) chamam de paradigma da *mimesis*, isto é, da cópia, da memorização de informações, das questões de múltipla-escolha, do professor como detentor do saber etc. Um dos objetos analisados nos dá a dimensão desse paradigma. O OED “Notícias boas, notícias ruins: o uso dos adjetivos”, para 6º ano, da coleção Para Viver Juntos, Edições SM, apresenta uma animação em que uma família assiste a uma notícia, na sala. Embora a situação seja apresentada de maneira multissemiótica, ao invés apenas do texto verbal do livro didático, a explicação oferecida sobre adjetivos, no objeto, é semelhante à que se encontra no livro didático impresso dessa coleção, com a única diferença de que há, na animação, um narrador que substitui a explicação do professor, o que demonstra que nenhum trabalho com as novas linguagens da *Web 2.0* foi feito, ou sequer há uma mudança no paradigma de aprendizagem, voltada para novos e multiletramentos.

Isso deixa claro que muitos OEDs e ODAs, apesar de serem novas tecnologias para a sala de aula, atuam naquilo que Lemke (2010) chama de *paradigma de aprendizagem curricular*, pois são conteúdos previamente selecionados, a favor de um currículo fixo e tradicional, baseado em modelo transmissivo do conhecimento. Essa análise também evidencia que, nesses objetos, o que impera é a mesma forma escrituralizada do saber (LAHIRE, 1993), presente há muito tempo na escola e nos livros didáticos, distante do que busca a pedagogia dos multiletramentos. Não há nem mesmo a possibilidade de considerar que esses objetos contribuam para compor um *webcurrículo*, pois não trazem nenhuma mudança significativa em relação ao currículo tradicional, diferentemente de outros modelos de material didático, a exemplo de protótipos e gamificações, como mostraremos a seguir.

## O FUTURO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS: PROTÓTIPOS E GAMIFICAÇÕES

Rojo (2013), ao refletir sobre que tipos de materiais seriam adequados a uma aprendizagem interativa e colaborativa, própria dos novos e multiletramentos, sugere a criação de “protótipos de ensino”. Para a autora, eles seriam uma espécie de “esqueleto” de Sequência Didática (SD) (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWLY, 2004), que deveria ser completado pelo professor, com base em acervo pré-selecionado, de acordo com as necessidades culturais e de aprendizagem de seus alunos. Também seria interessante que fossem interativos e navegáveis, coerentes com tais práticas que caracterizam a *Web 2.0*. Propostas muito interessantes são oferecidas por Rojo e sua equipe de pesquisa, como o protótipo disponibilizado para a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo “Bicicleta: um meio de transporte em nossa cidade?”<sup>12</sup>, destinado ao 5º ano, do Ensino Fundamental I, no qual cada aluno deverá analisar as condições (ou ausência) de ciclovias em sua cidade, em atividades de Geografia e Matemática. As tarefas envolvem, dentre outras possibilidades, a exploração por Google Maps e seus recursos como o Street View, por exemplo. Isto é, além de serem trabalhadas novas tecnologias, a proposta sugere um olhar crítico sobre as cidades e pode se adaptar à realidade de cada sala de aula, o que está próximo de uma pedagogia para os multiletramentos, nos quais a diversidade cultural e o contato entre o “mundo da vida” e as aprendizagens na escola são alicerces.

12 ROJO, R. H. R. (Coordenador); FUJISAWA, K. S. (Material didático digital); *Protótipo nº 19: Bicicleta: um meio de transporte em nossa cidade - 5º Ano.*

Embora os protótipos sejam boas alternativas, outro tipo de material também pode ser interessante para um *webcurrículo*: as atividades gamificadas. A gamificação é um conceito que surgiu na área de Marketing, com o objetivo de engajar e motivar clientes a fazer algo, através da lógica dos *games*, sem que isso pareça uma tarefa árdua e cansativa. Por exemplo, atualmente, o Google incentiva seus usuários a classificarem locais que frequentam, através de estrelas, pequenas resenhas, fotos, entre outros, o que os torna “Guias Locais”. Seu interesse, obviamente, é que pessoas contribuam gratuitamente com informação para a empresa, o que permite o refinamento da busca por parte de outros usuários. Tal informação, privilegiada, provém daqueles que conhecem e frequentam de verdade os bares, restaurantes, parques, museus etc. Porém, para motivar a participação dos usuários, aqueles que contribuem ganham pontos após suas avaliações. Conforme se avança nos pontos, o usuário sobe de nível e recompensas são adquiridas, como, por exemplo, no nível 4, o desbloqueio de espaço grátis no *Google Drive*, o serviço de armazenamento nas nuvens da empresa.

No ensino, a mesma estratégia tem sido utilizada, porém, com objetivos educacionais. Conforme afirma Kapp (2012), gamificar o ensino não é torná-lo mais fácil ou divertido, mas sim engajar estudantes através da lógica dos *games*. Afinal, eles proporcionam experiência, exploração, simulação e tentativas eventualmente ilimitadas de fazer algo no âmbito do jogo. É preciso destacar que a gamificação é um conceito que pode alimentar a concepção dos produtos didáticos, mas não se trata de jogos completos. ODAs e OEDs podem mobilizá-la, através dos objetos do tipo *jogos educacionais digitais*. Materiais didáticos também podem utilizá-la, como por exemplo, as atividades do projeto *Aventuras Currículo +*, que estão presentes no repositório Currículo +, do Governo do Estado de São Paulo. Sem dominarem as tecnologias digitais dos games, professores podem gamificar sua sala de aula, como por exemplo, o professor Daniel Nadaletto que utilizou a narrativa de *Star Wars* para o ensino de Ciências no 6º ano. Utilizando um sistema de pontos, ele propôs que os alunos cumprissem tarefas, até que se tornassem “Jedis”<sup>13</sup>. Assim, a gamificação pode se mostrar uma estratégia valiosa para a configuração de um *webcurrículo*, desde que o trabalho com novas tecnologias digitais integre os modos de pensar e agir dos professores e dos alunos e potencialize

a articulação entre os conhecimentos do cotidiano do universo dos alunos, dos professores e da cultura digital com aqueles conhecimentos que emergem nas relações de ensino e aprendizagem e com os conhecimentos considerados socialmente válidos e sistematizados no currículo escolar (ALMEIDA; SILVA, 2011, p. 9).

Consideram-se os saberes e as práticas escolares e também coloca-se o aluno como protagonista de certas atividades, numa perspectiva de exercício de autoria (Ibidem).

Para fazer isso, Kapp (2012) sugere alguns elementos dos games que podem ser aproveitados: abstração da realidade, objetivos, regras, conflito, competição e cooperação, tempo, recompensas, *feedback*, níveis, narrativa, curva de interesse, estética e repetição. Não é necessário que todos sejam

---

13 Os Jedis são personagens fictícios da série *Star Wars*, que dominam o “lado da luz” com poderes aprendidos em uma vida de sacrifício, treinamento e aprendizado, constituindo-se guardiões contra o “lado negro da Força” (o mal). A experiência pedagógica mencionada enfatiza a mestria dos Jedis no domínio de certos saberes de Ciências (Disponível em: <[http://www.inovaeduca.com.br/professores\\_autores.asp](http://www.inovaeduca.com.br/professores_autores.asp)>. Acesso em: 8 set. 2017).

utilizados, mas o autor enfatiza que apenas um sistema de pontos aleatórios, sem qualquer motivação, como tem sido utilizado em alguns jogos educacionais digitais, não configura de maneira eficaz uma gamificação. Os pontos, em um game autêntico, estão diretamente relacionados à evolução do jogador, pois são transformados em recompensas, melhorias dos equipamentos e do próprio personagem, desbloqueio de objetos e novas áreas do jogo etc.

A vantagem dessa estratégia de ensino está em aproximar os alunos de práticas de (multi) letramentos que por eles já são muito utilizadas e ao mesmo tempo situá-los em outras. Nessa perspectiva, ao trazer os *games* para a sala de aula, propiciamos uma situação de pertencimento, pois trazemos algo de sua experiência de vida. Além disso, é possível personalizar o ensino às necessidades individuais do aluno, pois os games permitem a tentativa e erro de maneira ilimitada, fazendo com que aqueles que tenham mais dificuldade, tenham mais chances de conseguir fazer a atividade. Em outro aspecto, como apontado por Kapp (2012), a gamificação também favorece a simulação e, através da narrativa, faz com que o aluno vivencie situações e suas práticas letradas, a exemplo da série de atividades gamificadas *Um dia na vida de um*, que em breve estará no *Currículo+*, na qual o estudante simula ser um sonoplasta, um roteirista de game, um repórter fotográfico, entre outros. Isto é, através dos games, é possível não só adquirir saberes teóricos, mas também empíricos, muito próximos da situação autêntica.

Embora pareça que há somente vantagens ao utilizar esse modelo, as desvantagens são duas. A primeira está na falta de recursos e na dificuldade estética da produção. É muito difícil para pequenas editoras e professores criarem atividades que sejam estética e funcionalmente tão boas quanto *games* comerciais, já que se trata de uma indústria milionária, com enormes equipes. Enquanto, no ramo educacional, não há recursos para tal. Assim, as gamificações se resumem às chamadas “atividades gamificadas”, que tentam trazer elementos dos games, utilizando ferramentas já conhecidas (PDF editável, *Moodle*, *blog*, entre outros). A segunda desvantagem é que ela não é ideal para qualquer situação de aprendizagem. Há certos tipos de conhecimento que não podem ser gamificados, portanto, outros procedimentos, como a Sequência Didática, seriam mais interessantes. Na área de ensino de línguas, há também um desafio muito grande, pois as vantagens dos *games* são mais facilmente identificáveis em outras áreas do conhecimento, como por exemplo, a simulação. Simular uma explosão, em química ou física, é muito pertinente, pois não seria possível fazer isto na sala de aula. Já em linguagem, o que poderíamos aproveitar? A proposta, na próxima seção, traz algumas ideias de como isso pode ser feito.

## **“LARA CROFT NOS TEMPLOS DO CAMBOJA”: UMA PROPOSTA DE GAMIFICAÇÃO**

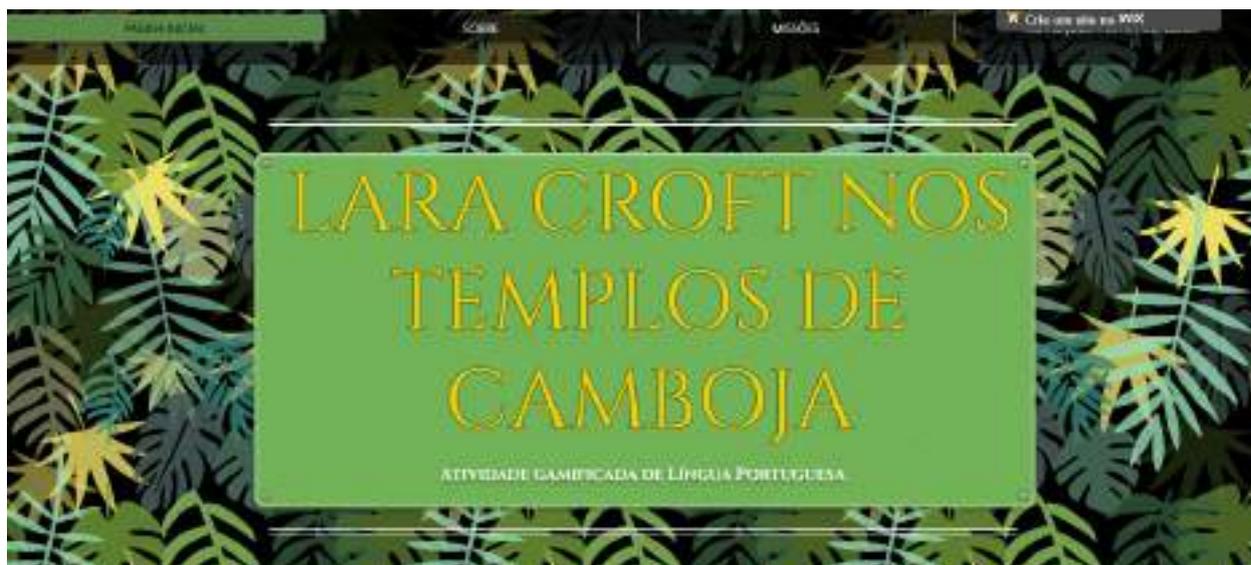
Com o intuito de criar uma atividade que se articulasse com um *webcurrículo*, na perspectiva dos multiletramentos, descreveremos, a seguir, a criação de uma atividade gamificada, que valoriza as múltiplas linguagens, o *paradigma da aprendizagem interativa*, o trabalho colaborativo, a agência e protagonismo do aluno. A atividade, ainda em construção, para tese de doutorado em andamento, se chama “Lara Croft nos templos de Camboja”<sup>14</sup>. Ela é destinada para alunos do ensino médio

---

14 Disponível em: <http://julianachinaglia.wixsite.com/atividadelaracroft>. Acesso em: 07 fev. 2017.

e tem como objetivo trabalhar a leitura, escrita e análise linguística de gêneros de duas esferas: a científica e a de divulgação científica. Além disso, é possível a interdisciplinaridade com História e Geografia, pois são trabalhados conceitos arqueológicos e de localização (através do *Google Maps*). A atividade está disponibilizada, a princípio, na plataforma *Wix* (figura 2), que cria sites de maneira gratuita. Embora não seja a ferramenta ideal, ela já nos proporciona certos recursos, como possibilidade de agregação de hipermídia, botões que criam interatividade e outros aplicativos que podem ser adicionados.

Figura 1: Atividade gamificada “Lara Croft nos templos de Camboja”



Fonte: original.

As inspirações para a gamificação foram duas. A primeira, relacionada à maneira como foi projetada, são as *Aventuras Currículo +*. Nesta última, ambientada em *Moodle* personalizado, foram utilizados os seguintes elementos dos games: narrativa, pontos, níveis e colaboração. Nossa proposta tentou fazer algo semelhante, com os recursos que tivemos.. A segunda inspiração tem relação com a temática, a qual foi baseada nos jogos da franquia *Tomb Raider* (1996 – dias atuais), criada pela *Core Design*, que tem como personagem principal Lara Croft, uma arqueóloga britânica. *Tomb Raider* já possui mais de dez versões de games, feitos para diversas plataformas, como PC, Xbox, Playstation, Android, iOS e Windows Phone. Os mais recentes são *Rise of Tomb Raider* (*Crystal Dynamics*, 2015/2016), feito para consoles, e *Lara Croft: Relic Run*<sup>15</sup> (*Simutronics*, 2015), feito para smartphones. Por ser mais acessível e gratuito, escolhemos este último como um jogo que poderá ser explorado e jogado ao longo da atividade. Além disso, *Tomb Raider* possui histórias em quadrinhos produzidas, desde 1999, pela *Top Crown Productions*, e dois filmes, *Lara Croft: Tomb Raider* (2001) e *Lara Croft Tomb Raider: A origem da vida* (2003), nos quais a personagem foi interpretada por Angelina Jolie.

15 Disponível para Android em: <<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.squareenix.relicrun&hl=pt-br>>; iOS em: <<https://itunes.apple.com/br/app/lara-croft-relic-run/id960251959?mt=8>> e Windows Phone em: <<https://www.microsoft.com/en-us/store/p/lara-croft-relic-run/9nblgggz34d6>>. Acesso em: 08 dez. 2016.

Lara Croft, conforme revela sua biografia feita por fãs<sup>16</sup>, nasceu na Inglaterra, no dia 14 de fevereiro de 1968. Aos 16 anos, conheceu o trabalho do famoso arqueólogo Professor Werner Von Croy, através de uma revista de divulgação científica. Após a leitura, Lara decidiu procurá-lo e, contra a vontade de seus pais, seguiu o professor em uma expedição para o Camboja, onde ocorreu sua primeira aventura. Os países do sudeste asiático são sempre explorados nos jogos, mas outros lugares do mundo também já foram utilizados, como Egito, Inglaterra, Itália, Rússia, Peru, México, entre outros. A personagem foi escolhida porque a narrativa da busca e documentação de artefatos históricos e raros possibilitaria a exploração de gêneros científicos e de divulgação científica, ao mesmo tempo em que o aluno se envolveria em uma narrativa.

Nesse sentido, Gee (2007) argumenta que os *games* têm muito a contribuir para a educação, pois propiciam uma “postura projetiva”, isto é, em um jogo, agimos e pensamos como um personagem, assumindo uma identidade que não é nossa. Para a área de Língua Portuguesa, essa situação pode promover a imersão do jogador em um contexto de (multi)letramentos que não são aqueles com os quais o aluno lida diariamente. No caso, em nossa atividade, o aluno será imerso em um universo científico da arqueologia, de forma próxima à autêntica, tendo que escrever diários de campo, relatórios de pesquisa, artigos de divulgação científica, fotorreportagens, infográficos etc. Dessa maneira, a gamificação se aproxima muito do que já é feito em pedagogias de projetos, porém, com a motivação de uma narrativa ficcional. Tudo isso sem perder de vista que estes textos já são essenciais para sua formação escolar, especialmente porque o trabalho com textos científicos e de divulgação científica é previsto nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006).

Além dos já mencionados elementos da gamificação selecionados - narrativa, objetivos, pontos, recompensas e níveis - escolhemos, com relação à **narrativa**, o universo de Lara Croft e Tomb Raider, no entanto, criamos uma história inédita, baseada na principal. Em nossa narrativa, Lara percorre os templos do Camboja, na busca do amigo desaparecido, Carter Bell, o que é a mesma premissa do jogo “Lara Croft: Relic Run”. Ao longo do caminho, ela precisa fazer buscas, descobrir localizações, artefatos históricos, relíquias, anotações, enigmas e anotar em seu diário de pesquisa o que encontra, fazer resumos, relatórios de pesquisa, rotas no Google Maps etc. Ao final de sua jornada, quando encontra Carter, os dois resolvem divulgar para o mundo as descobertas encontradas, através de um *blog* de divulgação científica, no qual estão envolvidos os gêneros artigo de divulgação científica, infográfico e fotorreportagem. Isto é, o **objetivo** da gamificação, para o aluno, é encontrar Carter Bell, mas os objetivos de Língua Portuguesa são trabalhar com gêneros da esfera científica e de divulgação científica.

A atividade foi dividida em quatro **níveis**, chamados de missões: 1) Mistérios do Sudeste Asiático; 2) No templo da floresta: Mahendraparvata; 3) Um dos maiores complexos arqueológicos do mundo: Angkor e; 4) Entre árvores e ruínas: Ta Prohm. Todos os templos utilizados são reais e existem no Camboja, como Angkor Wat. Alguns também já fizeram parte dos filmes e jogos de *Tomb Raider*. A cada missão, o aluno tem que cumprir uma série de atividades, que valem **pontos**, os quais podem ser convertidos em **recompensas**, que são as moedas de ouro. Estas últimas compram dicas ao longo da gamificação, que serão valiosas para resolver os enigmas que antecedem o início da próxima missão.

---

16 Disponível em: <<http://www.laracroftbr.com/lara-croft/biografia-classica>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

Veamos alguns exemplos comentados das missões, que justificam a atividade como uma proposta de *webcurrículo*, voltada para aprendizagem interativa, que promova multiletramentos e que assuma seu caráter narrativo, na perspectiva de Goodson (2007)<sup>17</sup>.

## APRENDIZAGEM INTERATIVA: BUSCA E EXPLORAÇÃO DO CIBERESPAÇO

Na missão 1, em uma pequena narrativa inicial, Lara Croft acorda sem memória. Nela, o professor Von Croy lhe conta que ela voltou de uma expedição ao Camboja, sem Carter Bell, seu amigo e arqueólogo da equipe. Para tentar descobrir o que aconteceu e salvar o colega, Lara decide retornar ao Camboja, início da aventura da gamificação. A primeira tarefa consiste em pesquisar no Google sobre o país e encontrar pistas acerca do que eles foram fazer lá. Essas tarefas de busca compõem boa parte das atividades do jogo e têm como objetivo proporcionar ao aluno experiências de aprendizagem interativa, nas quais ele mesmo deve explorar o ciberespaço e selecionar informações importantes para a consecução da tarefa designada. Nessa atividade, o aluno, na posição de Lara, deve coletar informações sobre o Camboja e, quanto mais conseguir reunir dados, mais pontos terá. A Wix não permite um sistema de contagem automática dos pontos, então os pontos são contabilizados através da checagem de informações em formulários do Google – *Google Forms* – e atualizados em uma tabela de pontuação geral, que pode ser preenchida online ou impressa. .

Outras tarefas de aprendizagem interativa ocorrem quando Lara deve explorar áreas por satélite e montar, no *Google Maps*, rotas dos locais onde está e para onde deve ir em seguida. Em nossa aventura, Lara não se guia por mapas tradicionais e bússolas, mas por recursos da Web 2.0. Por exemplo, na missão 2, Lara está no templo de *Mahendraparvata* e, através de um enigma, deve descobrir que seu próximo passo é *Angkor Wat*, outro templo do Camboja. Para isso, ela deve não só explorar a área, como realizar a rota calculada pelo aplicativo. Nessa atividade, o aluno deve pensar quais caminhos (reais) são viáveis, quais os meios de transporte podem ser utilizados, à semelhança do protótipo descrito anteriormente.

## MULTILETRAMENTOS: TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS E DIVERSIDADE CULTURAL

O trabalho com os multiletramentos, na gamificação, tenta abarcar as duas multiplicidades evidenciadas pelo Grupo de Nova Londres. Com relação aos textos multissemióticos, por exemplo, na missão 3, o aluno deve criar uma fotorreportagem de *Angkor Wat*, a partir de fotos da UNESCO<sup>18</sup> que, na atividade, seriam fotos que a própria Lara tirou. Assim, ele deve selecioná-las, através de um ponto de vista específico, como faz uma fotorreportagem e criar pequenas legendas explicativas, que também compõem a perspectiva analítica do repórter. Para além da produção do gênero, pode ser trabalhada a noção de *curadoria* (seleção de textos, fotos, informações), muito importante na

17 Para o autor, relacionar a aprendizagem como algo ligado à história de vida é considerar que ela “está situada em um contexto, e que também tem história – tanto em termos de histórias de vida dos indivíduos e histórias e trajetórias das instituições que oferecem oportunidades formais de aprendizagem, como de histórias de comunidades e situações em que a aprendizagem informal se desenvolve.” (GOODSON, 2007, p. 250).

18 Disponível em: <<http://whc.unesco.org/en/list/668/gallery/>> Acesso em: 8 set. 2017.

*Web 2.0.* Assim, trabalha-se com um gênero multissemiótico (a fotorreportagem) e com práticas de novos letramentos.

Na missão 4, ao final da aventura, quando Lara já encontrou Carter e desvendou todo o mistério da narrativa (ele havia sido pego por contrabandistas de relíquias), eles decidem divulgar ao mundo suas descobertas arqueológicas, feitas ao longo das missões anteriores. Nas missões 2 e 3, Lara descobre esculturas (reais) dos templos e deve catalogá-las em seu diário de pesquisa, o que compõe um trabalho de escrita progressivo, a ser feito no *Google Docs*<sup>19</sup>. Ainda nessa missão, os relatos do diário devem ser transformados em um blog de divulgação científica, o qual contará com artigos, mas também com a fotorreportagem criada e com infográficos. Em grupos, como em uma equipe de pesquisa, um grupo deve se responsabilizar pela publicação sobre *Mahendraparvata* e outro sobre *Angkor Wat*. Os textos devem ser feitos de maneira colaborativa, utilizando-se o *Google Docs* e os infográficos criados com a ferramenta grátis *Easely*<sup>20</sup>. Assim, também são explorados gêneros multissemióticos, próprios da divulgação científica.

Em todas as atividades, os alunos contarão não só com a produção do gênero, mas também com a análise crítica de textos autênticos, o que está na perspectiva de Lemke (2010) de criar alunos capazes de produzir e analisar multimídia. Além disso, a produção final tem como propósito uma Prática Transformada, na perspectiva do que propõe o Grupo de Nova Londres (1996), uma vez que os alunos transformarão tudo o que aprenderam ao longo das atividades em um propósito situado e novo: a criação de um blog de divulgação científica.

Com relação à diversidade cultural, a abordagem do próprio país Camboja permite uma série de possibilidades de trabalho didático com relação ao seu povo, cultura, manifestações artísticas etc. Em todas as missões, o aluno desvenda aspectos do Império *Khmer*, que constituiu a história local, bem como faz apreciações de obras de artes dos templos. Além disso, na última missão, também é trabalhada uma videoreportagem<sup>21</sup> do Globo Repórter sobre o país, na qual, além dos famosos templos, é abordado o povo cambojano.

## **CONCLUSÕES: O PROTAGONISMO E O TRABALHO COLABORATIVO COMO PERSPECTIVAS DE UM WEBCURRÍCULO**

Na atividade gamificada proposta, mais do que novas ferramentas, a mudança de perspectiva, com relação aos livros didáticos tradicionais e ODAS/OEDs, está no trabalho colaborativo e na ideia de protagonismo e agência, pois coloca o aluno na posição de jogador que precisa tomar decisões, ler e escrever textos como se fosse a personagem Lara Croft, a partir de objetivos específicos. Além disso, as atividades pressupõem o trabalho com novas tecnologias (*Google, Google Maps, Google Docs, Easely*), mas sem que elas se sobressaiam às tarefas de aprendizagem de leitura e escrita e de cunho arqueológico e histórico propostas, tornando-se as TDIC relativamente “invisíveis” nesse cenário todo, tal como prevê a perspectiva de um *webcurrículo*. Além disso, engloba o que a escola

---

19 Disponível em: <<https://www.google.com/docs/about/>>. Acesso em: 8 dez. 2016.

20 Disponível em: <<https://www.easel.ly/create/>>. Acesso em: 8 dez. 2016.

21 Disponível em: <<http://g1.globo.com/turismo-e-viagem/noticia/2015/06/eleito-melhor-atracao-por-viajantes-templo-no-camboja-esta-no-guinness.html>>. Acesso em: 08 dez. 2016.

já constituiu como paradigma de ensino-aprendizagem, pois caso falte conexão, as atividades de produção de texto ainda assim podem ser feitas no caderno e as tabelas de pontuação podem ser impressas. O trabalho com os textos científicos e da divulgação científica também já são previstos pela escola, no Ensino Médio, o que torna a atividade coerente com o currículo tradicional, embora traga perspectivas de aprendizagem interativa, num alinhamento do novo e do tradicional em termos curriculares.

Por fim, o trabalho com os multiletramentos é evidenciado não só pelas múltiplas linguagens (videoreportagem, fotorreportagem, infográfico, imagens, mapas), mas também pela diversidade cultural que caracteriza a imersão do aluno falante de português nos cenários e informações cambojanos, numa atmosfera *gamer*. Na atividade, o aluno passará de analista funcional a para criador e transformador de sentido, como pressupõe a pedagogia dos multiletramentos. Muitos desafios ainda devem ser superados na atividade, como a plataforma, a criação de maior interatividade. A aplicação das atividades, em fase piloto, poderá trazer subsídios que nos ajudem a problematizar essa primeira proposta, porém já podemos evidenciar possíveis caminhos a serem seguidos na construção de um material didático para os multiletramentos e que dialogue com a perspectiva de um webcurrículo na área de Língua Portuguesa e de História e Geografia.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. E. B. Integração currículo e tecnologias: concepção e possibilidades de criação de web currículo. In: ALMEIDA, M. E. B.; ALVES, R.M.; LEMOS, S. D. V. (Orgs.) **Web Currículo: Aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014, p. 17-30.

\_\_\_\_\_; SILVA, M. G. M. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 1, Abril/2011, P. 1-19. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em 06/07/2017.

ARAÚJO, N. M. S. A avaliação de objetos de aprendizagem para o ensino de língua portuguesa: análise de aspectos tecnológicos ou didático-pedagógicos? In: ARAÚJO, J. ARAÚJO, N. M. S. (Orgs.) **EAD em tela: docência, ensino e ferramentas digitais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 179-207.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local Literacies**. Reading and Writing in one community. London: Routledge, 1998.

BRASIL, SEB/MEC. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

CHINAGLIA, J. V. **Objetos educacionais digitais, multiletramentos e novos letramentos em livros didáticos de Ensino Fundamental II**. 161 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/305684>. Acesso em 08 set 2017.

COPE, B. & KALANTZIS, M. Designs for Social Futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Orgs.) **Multiliteracies: Literacies Learning and the Design of Social Futures**. Nova York, Routledge, 2006, p. 203-234.

\_\_\_\_\_. **New learning: elements of a Science of education**. New York: Cambridge University Press, 2ª Ed., 2012.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In ROJO, R. H. R.; CORDEIRO, G. S. (Orgs., Trans.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de trabalhos de Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz & colaboradores. Campinas: Mercado de Letras, 2004[2000]. p. 95-128.

GEE, J. P. Pleasure, learning, videogames and life: the projective stance. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **A new literacies sampler**. New York: Peter Lang, 2007.

GORENDER, Jacob. Globalização, tecnologia e relações de trabalho. **Estudos Avançados**, 11 (29), 1997. p. 311-361.

GOODSON, I. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 35 maio/ago. 2007. P. 241-252.

KAPP, K. M. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education**. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

LAHIRE, B. **Culture écrite et inégalités scolaires: Sociologie de l'échec scolaire" à l'école primaire**. Lyon: P. U. L., 1993.

LEFFA, V. J. Nem tudo que balança cai: Objetos de aprendizagem no ensino de línguas. **Polifonia**, Cuiabá, v. 12, n. 2, p. 15-45, 2006. Disponível em <[http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/obj\\_aprendizagem.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/obj_aprendizagem.pdf)> Acesso em 18 maio de 2013.

LEMKE, J. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, vol. 49(2), p. 455-479, jul/dez 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>. Acesso em 6 nov. 2012.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.) **Multiletramentos na escola**. SP: Parábola, 2012(a). P. 11-32.

\_\_\_\_\_. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, L. P da. (org) **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo, SP: Parábola, 2013, p. 163-196.

SANTAELLA, Lúcia. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal?. **Revista de Computação e Tecnologia (ReCeT)**, v. 2, n. 1, p. 17-22, 2010. Disponível em <<http://revistas.pucsp.br/index.php/ReCET/article/view/3852/2515>>. Acesso em 20 nov. 2016.

THE NEW LONDON GROUP (Cazden, Courtney, Bill Cope, Mary Kalantzis et al.). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, Cambridge, vol.66, n.1, p. 60-92, spring 1996. Disponível em: <[http://newlearningonline.com/~newlearn/wpcontent/blogs.dir/35/files/2009/03/Multiliteracies\\_HER\\_Vol\\_66\\_1996.pdf](http://newlearningonline.com/~newlearn/wpcontent/blogs.dir/35/files/2009/03/Multiliteracies_HER_Vol_66_1996.pdf)>. Acesso em 6 nov. 2012.

# ANÁLISE LINGUÍSTICA E OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM

*Rosivaldo Gomes\**

## RESUMO

Este artigo objetiva apresentar discussões sobre o ensino de análise linguística a partir de Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA). Os dados analisados fazem parte de uma pesquisa maior de doutorado (em andamento) desenvolvida no Programa Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas. Com base nos pressupostos da Linguística Aplicada e em discussões sobre análise linguística, letramento digital e objetos de aprendizagem, objetivamos analisar, com base na abordagem qualitativo-interpretativista, uma atividade digital de análise linguística do Portal Pedagógico da Editora Abril, intitulada Complementos: objeto direto, objeto indireto e complemento nominal, no que diz respeito ao trabalho com a análise linguística e ao desenvolvimento de multiletramentos e novos letramentos. Os resultados mostram que do ponto de vista de um ensino “inovador” esse objeto digital para análise linguística está muito próximo do trabalho desenvolvido por alguns livros didáticos que, de forma ainda isolada, tratam as unidades linguísticas de maneira descontextualizada, não se aproximando de reflexões sobre o uso e operações discursivas no ensino com a análise linguística. Quanto à questão da multimodalidade digital, há grande ênfase nesse aspecto, uma vez que as imagens em movimento, os sons, apito, cronometro e aplausos demarcam muito bem uma situação de jogo de basquete, contudo há pouca interatividade proporcionada pela narrativa em questão. Não há, portanto, novos letramentos, mas apenas multiletramentos (multimodalidade) em função da mídia eletrônica que agrega mais de uma linguagem/semiose.

**Palavras-chave:** Objetos digitais de aprendizagem; Análise linguística; Cultura digital.

## ABSTRACT

This article aims to present discussions about the teaching of linguistic analysis from Digital Learning Objects (ODA). The data analyzed are part of a larger doctoral research (in progress) developed in the Postgraduate Program in Applied Linguistics of the State University of Campinas. Based on the assumptions of Applied Linguistics and in discussions on linguistic analysis, digital literacy and learning objects, we aim to analyze, based on the qualitative-interpretative approach, a digital activity of linguistic analysis of Pedagogical Portal of Editora Abril, entitled Complementos: directly object, Indirect object and nominal complement, in what concerns the work with the linguistic analysis and the development of multiletramentos and new literacies. The results show that from the point of view of an “innovative” teaching this digital object for linguistic analysis is very close to the work developed by some textbooks that, in an isolated way, treat the linguistic units in a decontextualized way, not approaching reflections On the use and discursive operations in teaching with the linguistic analysis. As for the issue of digital multimodality, there is a great deal of emphasis on this aspect, since the moving images, sounds, whistle, timer and applause demarcate a basketball game situation very well, but there is little interactivity provided by the narrative in question. There are, therefore, no new literacies, but only multiletramentos (multimodality) in function of the electronic media that aggregates more than one language / semiosis.

**Keywords:** Digital learning objects; Linguistic analysis; Digital culture.

---

\* Professor Assistente II do Departamento de Letras e Artes da UNIFAP e doutorado do Programa Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas. rosivaldounifap12@gmail.com.

## INTRODUÇÃO

A utilização de Objetos de Aprendizagem (OA) ou Objetos Educacionais Digitais (OED)<sup>1</sup> é uma prática que começa, timidamente, ganhar espaço no contexto do ensino brasileiro. Podemos dizer que ações governamentais, como por exemplo, a criação, em 2008, do Portal do Professor pelo Ministério da Educação em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia; a abertura do edital de convocação 06/2011 – CGPLI (MEC) para inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional do livro didático (PNLD) para 2014, com coleções do tipo 2 (conjunto de livros impressos acompanhados de conteúdos multimídia) e o ProInfo Integrado, estão possibilitando a abertura para a inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (doravante, TDIC) nas salas de aulas e nas práticas docentes dos professores.

Todavia, mesmo com essas ações, a pouca familiaridade dos docentes com o uso das TDIC ainda é um fator que impede que esses conteúdos digitais ou recursos/objetos educacionais digitais sejam utilizados nas aulas com os alunos. Além disso, como discute Araújo (2013) embora repositórios e pesquisadores proponham vários conjuntos de critérios para avaliação, ainda há clareza quanto a critérios pedagógicos no que diz respeito à avaliação desses objetos digitais.

Araújo (2013) chama atenção, ainda, para o fato de que não há consenso quanto aos aspectos que determinariam a qualidade de um objeto de aprendizagem, existindo assim, na cibercultura ou cultural digital (SANTAELLA, 2003; 2004) diversos objetos/recursos digitais que, mesmo apresentando contribuições tanto pedagógicas quanto técnicas/digitais, necessitam de discussões que tragam à cena as potencialidades desses OES para o desenvolvimento de diversas capacidades de aprendizagem relacionadas com os objetos de ensino escolar e com o desenvolvimento de multiletramentos e novos letramentos (COPE; KALANTZIS, 2000; ROJO e MOURA, 2012; ROJO, 2013; LANKSHEAR, KNOBEL, 2007).

Nesse sentido, no presente artigo, fundamentando-nos nas discussões sobre análise linguística, ensino e letramento digital, objetivamos analisar, com base na abordagem qualitativo-interpretativista, uma atividade digital de análise linguística do Portal Pedagógico da Editora Abril, intitulada *Complementos: objeto direto, objeto indireto e complemento nominal*, no que diz respeito ao trabalho com a análise linguística e ao desenvolvimento de multiletramentos e novos letramentos, principalmente digitais.

A atividade analisada, de acordo com o portal, é caracterizada como de análise linguística para ser trabalhada de forma digital em sala de aula e no formato de jogo. Buscamos ainda discutir de que modo essa atividade, em sua organização enquanto material didático digital, trata a questão dos multiletramentos e de novos letramentos, considerando-se que são objetos/recursos digitais que também podem ajudar no desenvolvimento do letramento digital dos alunos.

A principal razão para tornar esse portal e o OED como objetos de estudo é a necessidade de repensarmos o que temos considerado como materiais didáticos digitais, já que se considerarmos

---

1 A expressão objetos educacionais digitais (OED) foi um termo cunhado pelo Ministério da Educação – MEC, a partir do ano de 2014, em seu edital para seleção de coleções de livros didática para o PNLD/2014 do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Ao longo do trabalho adotaremos esse termo em função do nosso interesse e objeto de análise.

que os meios e os estudantes já não são mais os mesmos, não faz sentido manter práticas de ensino tradicionais que focam apenas a transmissão de conteúdos sem nenhuma reflexão.

O artigo está organizado em três seções. Na primeira parte, tratamos sobre os “conceitos” de análise linguística e seu papel como objeto de ensino nas práticas do letramento escolar. Posteriormente, sobre as contribuições da Pedagogia dos multiletramentos, novos letramentos e do letramento digital para o ensino e por fim apresentamos a análise do objeto digital foco de estudo de este artigo e algumas considerações a respeito da discussão dos dados.

## **ANÁLISE LINGUÍSTICA: QUESTÕES CONTROVERSAS NAS PRÁTICAS DO LETRAMENTO ESCOLAR**

O ensino de gramática, principalmente a normativa, no contexto das práticas do letramento escolar (BUNZEN, 2010) ainda continua como salienta Mendonça (2006, p.199) “um dos mais fortes pilares das aulas de português e chega a ser, em alguns casos, a preocupação quase exclusiva dessas aulas”. Todavia, também vemos que documentos oficiais (PCN, 1998, PCN+; OCNEM), trabalhos seminais e pesquisas mais atuais, como por exemplo, a obra *O texto na sala de aula* de Geraldi (1984); *Modelos de análise linguística* de Gil, Cardoso e Condé (2009), *Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros* de Mendonça (2007), Barbosa (2010) *Análise e reflexão sobre a língua e as linguagens: ferramentas para os letramentos*, entre outros, já trazem e apresentam orientações didáticas de como trabalhar, não a gramática (normativa e descritiva), mas sim a análise linguística (doravante AL) como uma atividade de reflexão.

Mas, como realizar um ensino de AL que considere um ensino sistemático e que possibilite aos os alunos o desenvolvimento de competências não somente gramaticais, mas também e, sobretudo, discursivas? Em nossa opinião, duas questões são fundamentais a serem pensadas/consideradas no ensino de AL: a) trabalhar AL não é o mesmo que trabalhar gramática contextualizada e b) as atividades de AL devem ser vistas/entendidas e trabalhadas assim como a leitura, escrita e oralidade como um eixo estruturante do ensino de língua portuguesa, porém não pelo viés do formalismo gramatical, isto é, de classificações e taxionomias soltas e descontextualizadas, e sim através de processos de didatização que considerem um conjunto de atividades epilinguísticas e metalinguísticas pautadas no uso da língua(gem) e em textos de diversos gêneros discursivos, que se efetivam em uso reais da linguagem.

Com relação à primeira questão, na literatura acadêmica encontramos diversos autores que questionam o sentido que muitos professores e materiais didáticos atribuem à AL como uma “*reformulação da gramática tradicional*”. Para Mendonça (2007), Bezerra e Reinaldo (2013) e Geraldi (2006[1984]), Suassuna (2014), por exemplo, AL deve ser vista/trabalhada não pelo viés de “reformulação” do ensino da gramática (normativa e descritiva), mas como um trabalho de reflexão sobre os aspectos textuais e discursivos da língua(gem) em uso, juntamente com a leitura e a produção textual, a partir o paradigma sociointeracionista que toma os gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003[1952/3]) como eixo central para as ações didáticas em sala de aula.

Nessa direção, Geraldi (2006[1984]. p. 74) propunha que a prática de análise linguística não deveria ser vista como uma “inovação no ensino de gramática”, mas sim uma prática que considera aspectos tanto linguístico/textuais quanto enunciativo-discursivos

O uso da expressão “Análise Linguística”, não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina.

Porém, Bezerra e Reinaldo (2013, p. 34), asseveram que diferentemente do que ocorre com os outros eixos/objetos de ensino (leitura, produção escrita, oralidade), a AL não tem sido abordada, na sala de aula, na mesma proporção que esses outros objetos, pois “os estudos teóricos sobre as unidades linguísticas não têm tido repercussão acentuada no campo do ensino de língua”.

Fundamentando-nos a partir do que é proposto pelas autoras, podemos dizer que nas práticas do letramento escolar ainda há o trabalho didático-pedagógico com a AL segue, em certa medida, a concepção de linguagem como código/instrumento de comunicação, mas também existindo algumas “entradas” na concepção mais sociointeracionista, pois muitos docentes buscam aproximar suas práticas de trabalho com esse objeto de ensino aos estudos mais enunciativos-discursivos. Isso revela a mescla entre um ensino mais tradicional com outro mais pragmático e discursivo de análise das atividades linguísticas, pois “quando se trata do que acontece na sala de aula, não há padrões inflexíveis, modelos fixos” (MENDONÇA, 2006, p. 200).

Desse modo, trabalhar a AL não é o mesmo que trabalhar a “gramática contextualizada”, primeiramente porque trabalhar AL significa romper com a sedimentada organização de ensino pautado na sucessão de unidades a serem analisadas, isto é, da palavra para oração, da oração para o período, e em último caso, para a análise do texto, que na maioria das vezes é trabalhado ou apenas pelo viés do tema ou pelo viés gramatical.

Em segundo lugar, além desse rompimento de organização curricular, podemos dizer que trabalhar a AL não é o mesmo que trabalhar gramática contextualizada, no sentido de que esse viés de ensino não se distancia muito da visão de classificação e reconhecimento de itens gramaticais soltos, pois “a referida “gramática contextualizada” proporia exercícios do tipo: a) retire os adjetivos do texto; b) analise sintaticamente o último período do texto; c) leia o texto e sublinhe os verbos transitivos” (MENDONÇA, 2007, p. 47). Em outras palavras, um diferencial entre o ensino de gramática tradicional para o ensino da “gramática contextualizada”, reside no fato de que esse último ensino não considera as frases soltas e isoladas, mas como elementos constitutivos de um evento discursivo maior, o texto.

Contudo, vemos que mesmo sob rubrica de trabalhar com o texto, esse ensino de “gramática contextualizada” não equivale, em sala de aula, ao ensino de AL, já que o texto em qualquer gênero

não é tratado em seu funcionamento nas práticas sociais. Mendonça (2006; 2007) a partir da tabela 1, evidencia-nos, portanto, a distinção entre o ensino de gramática de forma descontextualizada e o ensino de AL:

**Tabela1: Diferença entre ensino de gramática e análise linguística**

<b>Ensino de gramática</b>	<b>Prática de análise linguística</b>
Concepção de língua como sistema, estrutura infle-xível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situa-da, sujeita a interferências dos falantes.
Fragmentação entre eixos de ensino: as aulas de gramática não relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
Metodologia Transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (obser-vação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/ regras).
Privilégio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades meta-linguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordando isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros ob-jetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade na norma padrão	Centralidade dos efeitos de sentido
Ausência de relação com as especificidades dos gêne-ros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condi-ções de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identifica-ção e classificação de unidades/ funções morfofossin-táticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pes-quisa, que exigem comparação e reflexão sobre ade-quação e efeitos de sentido.

Fonte: Mendonça (2006, p. 207).

Com relação à segunda questão apresentada, consideramos que um ensino de AL com base em atividades epilinguísticas e metalinguísticas não elimina a gramática das práticas de ensino em sala de aula, pois como lembra Antunes (2003) e Possenti (1996) não como ensinar língua sem gramática.

Nesse sentido, um ensino de AL deve pautar-se sim nos estudos gramaticais, mas também, nesse ensino, devem-se priorizar os níveis semântico, pragmático e discursivo de análise a partir da unidade macro (o texto), estando esses níveis articulados, seja nas atividades de compreensão ou nas atividades de produção de textos. Visto por essa perspectiva, o trabalho com a gramática deixa de se basear em classificações descontextualizadas e volta-se para a exploração de recursos linguísticos colocados à disposição dos sujeitos para a construção de sentidos, seja em atividades de compreensão ou de produção de textos orais e escritos ou multimodais/multissemióticos.

Assim, concordamos com Reinaldo e Bezerra (2013) no sentido de que a escola deve assumir o ensino explícito de AL<sup>2</sup>, isto é, uma abordagem pedagógica que enfoque, de forma sistemática, no processo de didatização em sala de aula, as dimensões gramatical, textual e discursivo-enunciativa da língua, a partir de atividades epilinguísticas e metalinguísticas, mas no sentido também proposto por Barbosa (2010) de que:

As primeiras [atividades epilinguísticas] dizem respeito a uma reflexão sobre a linguagem, orientada para o uso de recursos expressivos em função de uma dada situação de comunicação. Já as atividades metalinguísticas dizem respeito a uma reflexão sobre os recursos expressivos, tendo em vista a construção de noções e/ou conceitos, com os quais se torna possível classificar esses recursos. Supõem, assim, a construção de uma metalinguagem que possibilitaria falar sobre o funcionamento da linguagem, os gêneros do discurso, as configurações textuais, as estruturas morfossintáticas etc. (p. 158).

Desse modo, um ensino de AL que considere essas dimensões, pode proporcionar o ensino-aprendizagem não só desse eixo/objeto, mas também relacioná-lo com outros e favorecer o desenvolvimento de outras capacidade e habilidades que podem, a partir das propriedades dos gêneros – não fixas, mas flexivas - relativas à forma composicional, estilo, contexto geral de produção e ao tema dos gêneros, proporcionar atividades concretas de uso da língua, como por exemplo, melhorar o texto de um aluno em uma prática de produção escrita, adequando-o ao gênero –, os alunos realizam a uma análise linguística que trabalha tanto sobre o eixo epilinguístico (que palavra é mais adequada ao gênero – seleção de vocabulário e efeitos de sentido) quanto sobre o eixo metalinguístico (nesse caso, em relação ao texto, por exemplo, apresentação de contra-argumentos em um artigo de opinião).

Tratar dessas questões apresentadas anteriormente torna-se necessário, tendo em vista também que atualmente novas práticas de ensino têm exigido multiletramentos e novos letramentos, como se verá na se sessão que segue.

## **MULTILETRAMENTOS E NOVOS LETRAMENTOS**

O acelerado processo tecnológico que presenciamos a partir do surgimento da das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), bem como a ampliação da internet e da Web 1.0, mostram-nos como as práticas de leitura e produção textual, sofreram transformações. Além disso, o próprio modo como a informação nos chegava – por meio analógicos e tipográficos, como por exemplo, TV não digital, o rádio, jornal, revistas – também sofreram alterações que, em grande medida, afetaram os modos de nos relacionar e também de aprendemos.

---

2 Sobre essa abordagem explícita, sugerimos a leitura de Reinaldo e Bezerra (2013) e Mendonça (2006). Mesmo correndo o risco de incorrer em receitas, as atividades propostas pelas autoras, considerando a especificidades do nível de ensino, bem como contextos de ensino, apresentam-se mais próximas de um ensino com AL em articulação com os gêneros discursivos do que apenas o ensino gramatical.

Podemos considerar como destaca Xavier (s/d), que tais modificações têm atingido o processo de ensino/aprendizagem, levando estudiosos da educação e da linguagem a refletirem e a pesquisarem sobre as consequências dessas novas práticas sociais e uso da linguagem na sociedade. Todavia, cabe destacar que é a partir do surgimento da Web. 2.0 que observamos, de forma mais acentuada, todos esses impactos nos modos de lidar, como defende Moita-Lopes (2010), a partir do ficou conhecido como *novos letramentos digitais*, configurados como práticas socioculturais exercidas a partir das TDIC.

Diferentemente das proposições defendidas/feitas pelos autores dos Novos Estudos do Letramento que apresentavam um enfoque mais etnográfico e social sobre a questão das práticas de escrita e leitura ou que enfatizavam as discussões sobre práticas valorizadas ou não dos letramentos múltiplos (ROJO, 2012), os multiletramentos podem ser compreendidos como uma pedagogia de ensino que chama atenção para uma educação linguística que considera dois eixos centrais.

O primeiro diz respeito à diversidade tanto do ponto de vista cultural e linguístico das sociedades globalizadas que se transformam cada vez mais em culturas multifacetadas ou híbridas em articulação com a pluralidade de textos que circulam nessas culturas; e em segundo lugar, Cope e Kalantzis, (2000) argumentam que uma pedagogia do letramento agora deve considerar a multiplicidade de linguagens e multissemos existentes e levar em conta a variedade crescente de novas formas de textos associadas às novas tecnologias de informação e comunicativas, as TIC o que requer da escola e dos educadores a compreensão desses processos de transformações que afetam diretamente as práticas educacionais, principalmente as práticas de escrita e leitura.

Nesse sentido, os novos letramentos, principalmente os digitais podem ser compreendidos como fenômenos específicos e, entendidos também, a partir de uma perspectiva sociocultural e relacionados com o surgimento das tecnologias digitais e à emergência de formas pós-tipográficas de texto, sendo por isso, significativamente, diferentes dos letramentos convencionais (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007).

Braga (2013) também discute que com a criação de tecnologias e com a ampliação das redes sem fio (Wireless), aos dispositivos móveis (*Smartphones, Notebooks, Netbooks, iPads e tablets*), novos modos de lidar com essas tecnologias são requeridas, não se tratando, portanto, apenas de “aprender a gerenciar as operações de comandos” (p.41), mas também de mudanças nos modo de ler e produzir textos (cada vez mais multissemióticos e hipermediáticos).

Embora os letramentos digitais constituam formas diversas de prática social que emergem, evoluem, transformam-se em novas práticas e, em alguns casos, desaparecem, substituídas por outras, esses novos modos de lidar com o digital se caracterizam não apenas por novos aparatos tecnológicos, mas principalmente por um novo *ethos*, ou seja, o que é definidor dos “novos” letramentos é principalmente esse novo *ethos* e não as tecnologias em si.

No campo do ensino, portanto, o fato de ser digital não garante o caráter de inovação, isto é, não é a incorporação da tecnologia que determina as mudanças nas práticas ou que mudam completamente o letramento da letra/do impresso, mas sim o tipo de uso que o professor faz das possibilidades e recursos oferecidos pelas TIC, já que é inclusive possível usar as novas tecnologias para letramentos tradicionais, como escrever cartas ou ensaios e dissertações, assim como também é possível um “novo” letramento sem as novas tecnologias (ROJO; BARBOSA, 2014).

Lankshear e Knobel (2007) asseveram que o desenvolvimento e tendências tecnológicas atuais representam uma mudança tanto quantitativa quanto qualitativa que ultrapassam os meios tipográficos de produção do texto e de formas analógicas de produção de som e imagem (p. 09) e é nessa direção que os novos letramentos (digitais), diferentemente dos letramentos convencionais, são mais participativos, colaborativos, distributivos e envolvem mudanças no modo de tratar a informação.

O novo *ethos*, portanto, é compreendido como uma nova mentalidade que enfatiza a participação, em detrimento da publicação editorial, o conhecimento (técnico) distribuído em lugar do conhecimento (técnico) centralizado, a partilha de conteúdos em vez da propriedade intelectual privada, a experimentação em oposição à normatização, enfim, a troca colaborativa, a quebra de regras criativa e o hibridismo em lugar da difusão de conteúdo, do policiamento e da pureza, ou seja, envolver uma nova ética, um novo conjunto de valores para lidar com os discursos, uma nova mentalidade, na qual o enfoque recai na forma como a informação é mobilizada ou como é gerada por meio de relações através da participação e da colaboração online em espaços de afinidades (GEE, 2004).

## **OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM: UM NOVO *ETHOS* NO ENSINO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA?**

Embora as primeiras menções a OED (ou O(D)A), com foco no ensino ou na aprendizagem) como salienta Rojo (2014) já datem de mais de 20 anos, a definição do que sejam OED/ODA ainda é bastante vaga e variável. Encontramos, por exemplo, em Leffa (2006) uma divisão em quatro eixos ou categorias: 1) qualquer coisa; 2) qualquer coisa digital; 3) qualquer coisa com objetivo educacional; e 4) qualquer coisa digital com objetivo educacional.

Araújo (2013) baseando-se em Leffa (2006) e outros autores propõe uma classificação das características centrais que constituem um OED, abarcando, praticamente, todas as definições apresentadas pelos autores: a) reusabilidade; b) adaptabilidade; c) granularidade: apresentar conteúdo atômico, para facilitar a reusabilidade; d) acessibilidade; e) durabilidade: apresentar possibilidade de continuar a ser usado independente de mudança de tecnologia; e f) interoperabilidade (ARAÚJO, 2013, s/p)

No tocante ao ensino, o MEC, por meio do Edital **06/2011** para avaliação das obras didáticas do fundamental II para o PNLD/2014, possibilitou a inscrição de coleções em duas categorias de obras: Coleção Tipo 1 (Conjunto de livros impressos) e Coleção Tipo 2 (Conjunto de livros impressos acompanhados de conteúdos multimídia). Nesse mesmo edital, cunha o termo Objetos educacionais digitais (OED), definindo-os como entende-se por conteúdo multimídia os temas curriculares tratados por meio de um conjunto de objetos educacionais digitais destinados ao processo de ensino e aprendizagem. Esses objetos devem ser apresentados nas categorias audiovisual, jogo eletrônico educativo, simulador e infográfico animado (BRASIL, 2011, p. 2).

Considerando essas orientações feitas pelos MEC, as editoras também disponibilizaram online, alguns exemplares de OED, mesmo não concorrendo na categoria multimídia com OED. Isso mostra certa adesão à ideia de que as TDIC, devem ser incorporadas ao currículo e que o mercado de livros didáticos começa a adequar seus materiais didáticos a essas exigências postas pelo MEC.

Nessa direção, considerando essas questões, realizaremos uma análise documental, na perspectiva da abordagem qualitativo-interpretativista da LA (MOITA-LOPES, 1998), de um *corpus* constituído por uma atividade de um OED de Língua Portuguesa, intitulado *Complementos: objeto direto, objeto indireto e complemento nominal* (OED 1), do Portal de conteúdos digitais das editoras Ática e Scipione, voltado para o ensino fundamental II, com ênfase na análise linguística, sendo ainda classificados como OED no formato jogo. A escolha foi feita a partir da classificação dos metadados do repositório/portal e será analisado, a partir das seguintes categorias: a) concepção de língua(gem) que sustenta a proposta de ensino; b) aspectos de multimodalidade/multissemioses e exploração do letramento digital.

Contudo, antes de passarmos para análise dos dados, situaremos o campo de estudo teórico-metodológico do qual estamos abordando nossa análise, no caso, a Linguística Aplicada (LA) interdisciplinar. Para alguns autores as pesquisas feitas nessa área também podem ter um caráter indisciplinar (MOITA-LOPES; 1998; 2006) ou trans/multi/pluridisciplinar para outros, no sentido de haver preocupação com questões sociais e por seu interesse está voltado para os usos reais da linguagem.

A LA também adota metodologias de caráter interpretativista para a observação e análise de dados correspondentes a essas questões, as quais estão interligadas com práticas sociais mediadas pela linguagem, quer seja em contexto de ensino ou não. Nesse sentido, o linguista aplicado busca envolver-se teoricamente não apenas com áreas afins à sua, mas com outras com o objetivo de entender as questões com as quais se defronta.

Assim, na LA contemporânea

A questão é: não se trata de qualquer problema –definido teoricamente –mas de problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico (ROJO, 2006, p. 258).

No dizer de Rojo (2006), trata-se de investigar problemas de uso da linguagem e de discurso relacionados à privação sofrida (Calvino, 1988), isto é, socialmente relevantes e contextualizados, para a elaboração de conhecimento útil a participantes sociais em contexto.

### **Algumas análises**

O OED - *Complementos: objeto direto, objeto indireto e complemento nominal*, no que diz respeito ao trabalho com a análise linguística, seus autores utilizam-se de perspectivas e estratégias de jogos para realizar um ensino mais atrativo desse conteúdo, a partir de uma plataforma multimídia, com imagens, sons típicos de uma situação de jogo esportivo, bem como orientações para a “jogada”, conforme figuras 1 e 2:

Figura 1: Tela de abertura do OED 1



Figura 2: Tela de abertura do OED 1



A ideia central do jogo é acertar uma das cestas, marcando assim pontos quando o jogador consegue fazer o reconhecimento do termo da “análise linguística”, nesse caso análise de funções sintáticas de período simples. Para isso, primeiramente, são apresentadas aos jogadores três possibilidades de representação (duas meninas e um menino), e, feita a escolha, iniciam-se as jogadas. Na tela que segue, são apresentadas ao jogador quatro cestas com possibilidades de resposta para uma frase que deverá ser analisada, conforme figuras 3, 4 e 5:

Figura 3: Escolha do jogador do OED



Figura 4: Jogador do OED



Figura 5: Jogo com escolha do OED

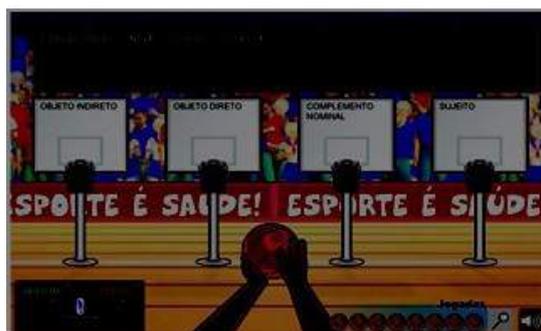


Figura 6: Resposta -OED



A figura 5, ao longo do jogo, vai se repetindo até que todas as frases, existentes na plataforma do jogo, sejam analisadas. Esse OED evidencia um trabalho de ensino com a AL que, como propõem Bezerra e Reinaldo (2013, p.53), apresenta uma tendência de ensino com “a análise linguística”, denominada de conservadora uma vez que são enfatizados os conhecimentos propostos pela gramática tradicional em seus aspectos descritivos (classificação e função sintática sem reflexões),

ou seja, os temas apresentados não são abordados em função das configurações de um texto que poderia ser apresentado ao jogador e, no qual, se poderia sugerir a mudança de uma determinada unidade linguística e, posteriormente, questiona-se o efeito de sentido a partir dessa mudança. Portanto, não é uma atividade que aborda recursos da epilinguagem ou sociopragmáticos a partir do tratamento da dimensão textual-discursiva de gêneros.

Quanto à segunda categoria, a criação de objetos digitais de aprendizagem, segue, em certa medida, a lógica de criação de materiais didáticos impressos: focalizam o ensino e a aprendizagem de um determinado conteúdo e suas especificidades. Diferentemente do material impresso, os recursos/objetos digitais podem agregar outras semioses, isto é, apresentam linguagem hipermidiática ou nas palavras de Santaella (2004) hibridização de linguagens, acionando a mistura de sentidos receptores, ou seja, a hipermídia pode ser potencial de hibridização, mescla textos[escritos], imagens fixas e animadas, vídeos, sons, ruídos em um todo complexo, no OED analisado, isso poderia proporcionar mais interesse por parte do aluno na realização da atividade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise feita vemos que, do ponto de vista de um ensino “inovador” com o OED - *Complementos: objeto direto, objeto indireto e complemento nominal* - para AL, que esse ensino está muito próximo daquele desenvolvido por alguns livros didáticos que, de forma ainda isolada, tratam as unidades linguísticas de forma descontextualizada, não se aproximando assim de reflexões sobre o uso e operações discursivas no ensino com a AL.

Quanto à questão da multimodalidade, há grande ênfase nesse aspecto uma vez que as imagens em movimento, os sons, apito, cronometro e aplausos demarcam muito bem uma situação de jogo de basquete, contudo, como aponta Santaella (2009) a grande distinção do jogo eletrônico em relação a quaisquer outros se encontra, antes de tudo, na interatividade e na imersão, e essa interatividade e imersão são proporcionadas pela narrativa em uma interface, o que não ocorre com o jogo em questão. Não há, portanto, novos letramentos (não há novo ethos), mas apenas multiletramentos (multimodalidade) em função da mídia eletrônica que agrega mais de uma linguagem/semiose.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1952-1953]. p.261-306.
- BEZERRA, M. A. e REINALDO, A. **Análise linguística**: afinal, a que se refere? São Paulo: Cortez, 2013.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

EVENSEN, L. S. A Linguística Aplicada a partir de um arcabouço com princípios caracterizadores de disciplinas e transdisciplinas. In: SIGNORINI, I. & M. Cavalcanti (Orgs.) **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998 [1996]. pp. 81-90.

GEE, James Paul. **Good video games + good learning**: collected essays on video games, learning and literacy. New York: Peter Lang Publishing, 2007.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997b[1984], p. 59-79.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. Researching New Literacies: Web 2.0 practices and insider perspectives. In: **E-Learning**, v.4, n. 3, 2007, p.224-240. Disponível em: <http://www.wwords.co.uk/ELEA>. Acesso em: 01 de mai. 2015.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: MENDONÇA, M. e BUNZEN, C. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. 1ed. São Paulo: Parábola, 2006, v. , p. 199-226.

MOITA-LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

\_\_\_\_\_. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I. & M. Cavalcanti (Orgs.) **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. pp. 113-128.

ROJO, R. H. R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Escol@ conect@ad@: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

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

SANTAELLA, L. A prontidão preceptora do internauta. In: \_\_\_\_\_. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

\_\_\_\_\_. **Culturas e artes do pós-humano: Da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

# PERCEPÇÕES SOBRE O USO DE TECNOLOGIA MÓVEL EM SALA POR PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM UMA ESCOLA DE IDIOMAS

*Denise Ismênia Bossa Grassano Ortenzi\**

*Silvia Regina Akiko Heshiki\*\**

## RESUMO

O presente trabalho avalia a implementação do uso de tablets em um instituto de língua especializado no ensino da língua inglesa. A coleta de dados foi efetuada através de questionário online formulado via google forms enviado aos docentes através de email . Os resultados apontaram a existência de barreiras, incentivos, bem como a existência de crenças tradicionais no discurso dos professores. A formação continuada se torna necessária, mas com um elemento a mais. Este, talvez seja a chave para que a diminuição de barreiras se torne possível.

**Palavras-chave:** Tablets; EFL; Instituto de línguas; Barreiras ao uso de tecnologia; Incentivos ao uso de tecnologia; Crenças; Integração de tecnologia; Tecnologia em sala; TICs.

## ABSTRACT

The present study evaluates the implementation of the use of tablets in a private language institute specialized in the teaching of EFL in Brazil. Data collection was conducted via online questionnaire formulated via google forms sent to teachers' emails. The results showed the existence of barriers, incentives, and the existence of traditional beliefs in teachers discourse. Continuous teacher development is necessary but a new element might be the key to lowering barriers..

**Keywords:** Tablets; EFL; Private English institute; Barriers in the use of technology; Incentives in the use of technology; Beliefs; Technology integration; Technology in the classroom; ICT.

---

\* Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina e Professora Adjunto da UEL.

\*\* Mestranda no MEPEM da Universidade Estadual de Londrina.

## INTRODUÇÃO

Não há que se negar que nos últimos 30 anos os recursos tecnológicos evoluíram consideravelmente. No entanto, o uso mais intensificado de novas tecnologias no ensino de língua estrangeira retroage um pouco mais no tempo. Os anos 60 foram o ápice da instalação e utilização de laboratórios de línguas que dispunham de equipamento especializado para gravação de áudio (Roby, 2004). A partir do final dos anos 80 e início dos anos 90 (Ramasubramanian, 2008) e, em especial com o advento da internet, uma avalanche de dispositivos novos começou a invadir o nosso meio: notebooks, quadros interativos, tablets, smartphones que a cada dia que passa trazem uma novidade a mais.

E como fica a educação em nosso contexto nesse cenário? Infelizmente, na maioria das escolas, avanços são inversamente proporcionais ao descrito acima quanto à tecnologia. Assim, sob o argumento de estarem se adaptando às novas mudanças, muitas escolas, principalmente as particulares, trataram logo de construir laboratórios de informática, substituir os quadros de giz por lousas interativas e mais recentemente, substituir o peso dos livros didáticos por e-books. No entanto, não basta que a instituição invista apenas em recursos tecnológicos. Cabe ao professor também “incorporar as ferramentas tecnológicas buscando melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem” (Cantini e al., 2006). Porém, geralmente o principal agente facilitador para que essas mudanças tecnológicas tenham eficácia no contexto educacional, nem sempre tem voz sobre suas habilidades, dificuldades, dúvidas e convicções.

Embora o uso de novas tecnologias seja proposto em institutos de idiomas, não encontramos até o momento trabalho que explore as percepções dos professores nesse contexto acerca desse uso. Há, sim, trabalhos sobre o uso de TICs no contexto de escolas públicas e no ensino superior (Ataíde (2010), Meireles (2011), Cunha (2014)).

Como veremos, a incorporação de novas tecnologias não se limita apenas a sua disponibilização no contexto ou ao professor possuir um aparelho de utilização pessoal. Faz-se necessário que os professores tenham percepção do valor das tecnologias para alcançar melhores resultados na sua utilização em sala e conseqüente aprendizagem dos alunos ao que Gaver (1991) denomina de “affordances”.

Assim, pretendo, compartilhar os resultados de uma pesquisa sobre o uso de tablets por professores de inglês de uma escola de línguas local, na qual foram abordados os seguintes pontos: a) a percepção do professor como usuário de tablets/ smartphones; b) a existência de barreiras e incentivos quanto a adoção de dispositivos móveis em sala e c) a percepção do professor sobre a necessidade (ou não) de formação continuada

O presente artigo está organizado da seguinte maneira: revisão de literatura de estudos que tratam do saber tecnológico do professor, dos elementos que podem favorecer ou impedir o uso de tecnologias e o papel de um facilitador tecnológico; o contexto da pesquisa, a metodologia utilizada, a análise dos resultados e as considerações finais.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### O professor e o “saber tecnológico”

Ensinar não é tarefa fácil e envolve muitos “saberes”. Historicamente os saberes docentes se limitavam a conhecimento de conteúdo (o que ser abordado em sala) e pedagógico (como ser aplicado) Shulman (1987).

O que mudou desde os anos 80 até os dias atuais quanto aos saberes docentes, segundo Mishra e Koehler (2006), é que enquanto inicialmente o uso da tecnologia não tinha importância no discurso educacional, atualmente tem papel central. Adicionam ao rol de conhecimentos necessários para ensino, o conhecimento tecnológico.

Conhecimento tecnológico (Technology Knowledge ou TK), para Mishra e Koehler, inclui materiais didáticos, uso do quadro negro/branco bem como de tecnologias mais avançadas como os quadros interativos, a internet, os tablets; envolvendo a habilidade de lidar com determinadas tecnologias em particular (eg: aplicativos nos tablets). Ou seja, os professores precisam dominar não apenas o conteúdo objeto da aula, mas também como esse conteúdo pode ser abordado utilizando-se de recursos tecnológicos. Esta confluência de conteúdo, pedagogia e tecnologia Mishra e Koehler denominam TPCK (Technological Pedagogical Content Knowledge) ou Conhecimento de Conteúdo Tecnológico e Pedagógico, e devem ser vistas em conjunto e não separadamente.

De acordo com Zhao (2003) o conhecimento tecnológico dos professores tem 3 níveis: mecânico, significativo e gerativo. No nível mecânico, a compreensão da tecnologia é limitada, fragmentada e superficial. Explica que neste nível de proficiência tecnológica os professores tendem a seguir as instruções exatamente como prescritas e em geral demonstram falta de habilidade ou relutância em usar tecnologias novas ou não conhecidas. No segundo nível, ou significativo; o professor já consegue pensar e aceitar outras alternativas para alcançar o mesmo resultado. Essa habilidade, no entanto, continua de certa forma limitada. No terceiro nível, ou gerativo, o professor tem amplo conhecimento da tecnologia que lhe permite livrar-se dos usos estereotipados das ferramentas tecnológicas e ter real noção das implicações de seu uso.

Vimos então dois entendimentos sobre o saber tecnológico dos professores. Um que entende ser um conhecimento específico assim como o são o conhecimento pedagógico e o de conteúdo, mas que se entrelaçam; e outro, que divide esse saber por níveis, sejam eles dois ou três.

### Barreiras e ou empecilhos no uso de tablets em sala

Diversas são as barreiras quanto ao uso de tecnologia em sala relatadas em diferentes estudos. Fatores como falta de confiança, falta de competência tecnológica e falta de formação tecnológica, dentre outros, estão presentes (Mumtaz (2000), BECTA (2004), Bingimlas (2009) e Goktas, Yildirim S e Yildirim Z (2009)

A falta de confiança foi o aspecto mais mencionado no relatório da BECTA (2004) pelos entrevistados e demais trabalhos analisados também sugerem ser essa a maior barreira encontrada pelos professores na adoção de novas tecnologias na sua prática. Mishra e Dirkin (2007) mencionam

um estudo feito em 1995 pelo Escritório de Avaliação Tecnológica (Office of Technology Assessment) no qual os professores relataram utilizar pouco os recursos tecnológicos e que muitos professores não sentiam-se confiantes em usar tais recursos com eficácia apesar da disponibilidade nas escolas. Ertmer e Ottenbreit-Leftwich (2009) defendem que a melhor estratégia para ajudar os professores a ganharem confiança é ajudá-los a ter experiências pessoais de sucesso. Abordaremos este aspecto mais a frente.

A falta de competência/ habilidade dos professores para integrarem o uso de tecnologia também aparece nos diferentes estudos. Bingimlas (2009) cita uma pesquisa efetuada por Pelgrum (2001 apud Bingimlas, 2009, p 238) em 26 países que concluiu ser a falta de habilidade tecnológica dos professores um sério obstáculo à implementação do uso de TICs em sala.

A falta de formação continuada é citada em diferentes estudos (BECTA (2004), BINGIMLAS, 2009; GOKTAS, YILDIRIM & YILDIRIM, 2009). Marson e Santos (2008) investigaram a formação continuada de professores em um curso de formação com professores de Língua Inglesa de uma instituição de ensino superior, cujo enfoque foi a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem. Apontam que já no primeiro encontro, os participantes destacaram que “a formação contínua é um aspecto essencial para o desenvolvimento do professor” e complementam que “esse aspecto chama atenção para a necessidade de superação das eventuais resistências que os professores possam apresentar quanto ao uso de tecnologias na prática educativa”.

Como vimos, a falta de confiança aparece como uma das barreiras no uso de novas tecnologias. Esta, segundo Ertmer (2005), está diretamente ligada a crenças. Para Nespor (1987, apud ERTMER, 2005), uma das formas pelas quais as crenças se formam é através de experiências pessoais vividas, especialmente as que foram marcantes e de estágio inicial. Assim, explica Ertmer, experiências iniciais negativas anteriores com tecnologia podem influenciar negativamente as crenças dos professores quanto a sua utilização em aulas futuras.

A existência de crença tradicional também se torna uma barreira na adoção de TICs em sala. Professores com crenças tradicionais utilizam métodos mais tradicionais, conforme Ertmer e Ottenbreit-Leftwich (2009).

Estudo efetuado sobre as barreiras que impedem o uso de tecnologias em escolas constante no relatório do BECTA (2004) sugere que há uma inerente resistência a mudanças na maneira de ensinar. Veen (1993) descreve essa resistência como persistentes, ou seja, professores mantêm crenças que persistem durante a introdução de inovações e, conseqüentemente, a mudança no comportamento é um processo lento onde os docentes precisam de tempo para ganhar experiência com a nova tecnologia.

Ribeiro (2013) avalia que a resistência ligada às crenças tradicionais somente se modificará através de mudança na postura e prática do professor. Salienta que, infelizmente, ainda há a crença em sala de aula de que o professor é o detentor do saber e o aluno o mero receptor, que deve ficar apenas ouvindo e copiando no caderno aquilo que é escrito no quadro.

Vimos que diversas são as barreiras apontadas quanto ao uso de tecnologia por diferentes docentes e que a formação do professor, seja ela inicial ou continuada, deveria abordar o tópico como um dos meios de redução das barreiras. Outros fatores como a falta de tempo, falhas técnicas, dentre outros, também aparecem nos estudos.

## **Incentivos e motivações para o uso de tablets em sala.**

Diversos estudos trazem também fatores que serviram de incentivo para a adoção do uso de tecnologia em sala por professores.

Mumtaz (2000) cita vários estudos, dentre eles Cox et al (1999 apud Mumtaz, 2000) que relataram serem os seguintes os fatores mais importantes para os professores, sujeitos no estudo, com relação às suas aulas com uso de tecnologia: aulas mais interessantes, fáceis, mais divertidas tanto para eles quanto para os alunos, maior diversidade, mais motivacional para os alunos e mais divertido.

Mumtaz complementa ainda que os professores sentiam-se confortáveis com o uso de tecnologia para diferentes propósitos e que percebiam que sua prática tornava-se mais centrada no aluno com a integração tecnológica no curriculum tendo maior expectativa quanto a performance de seus alunos.

Mas qual seria(m) os fator(es) determinante(s) para o sucesso na adoção de novas tecnologias? Para Ertmer e Ottenbriet-Leftwich (2009), a melhor estratégia é ajudar os professores a passarem por experiências de sucesso, ou domínio pessoal. Se essas forem no início da implantação do projeto tanto melhor, pois proporcionarão maior confiança aos docentes.

Vimos nesta sessão que experiências de sucesso quanto ao uso de tecnologias ajudam na adoção de ferramentas pelos docentes. Passamos a seguir a tratar da necessidade de suporte.

### **Suporte**

Vimos na seção que discutiu barreiras quanto ao uso de tecnologia em sala que os fatores confiança e falta de competência/ habilidade são citados em estudos. No entanto, o que fazer para diminuir essas duas barreiras em especial?

Stanhope e Corn (2014) sugerem a indicação de um facilitador de tecnologia (technology facilitator). Este seria um profissional com experiência tanto pedagógica quanto tecnológica e responsável pela implementação do uso de tecnologia. Demonstraria o uso eficaz da tecnologia como apoio ao aprendizado de conteúdo e viabilizaria o desenvolvimento profissional através de “mentoring” e assistência técnica básica através de sua liderança e visão. Suas responsabilidades seriam aquelas elencadas pelo ISTE (2011 apud Stanhope e Corn, 2014). Enfatizam que o comprometimento na integração de tecnologia é fator determinante para seu sucesso e o fato de escola ter ou não um facilitador em tempo integral influenciaria no comprometimento emocional e comportamental do professor.

Vimos na revisão bibliográfica acima que a adoção de novas tecnologias por docentes não é algo simples que ocorra da noite para o dia. Diversas são as barreiras relatadas e o melhor incentivo para sua adoção seriam experiências de sucesso vividas pelo professor em sua prática e um facilitador de tecnologia poderia ser a chave para mudança no comportamento dos professores quanto ao uso de TICs em sala. Passamos, a seguir, a tratar do contexto de nossa pesquisa e análise dos resultados.

## CONTEXTO

Nossa pesquisa foi conduzida entre professores de um instituto de línguas especializado no ensino da língua inglesa com mais de 25 anos no mercado, na cidade de residência da pesquisadora.

Em meados de 2000, a escola adotou o uso de computadores com data show em sala e em 2007 implantou os quadros interativos. No segundo semestre de 2013, a instituição adquiriu 28 tablets Samsung (sistema Android) com o intuito de serem usados por 2 turmas de 14 alunos simultaneamente ou até 3 turmas (uso em pares). A escola recebeu aulas/ atividades planejadas de uma escola parceira (uso do mesmo material didático), mas todas utilizando ferramentas do sistema IOs (Apple). Vinte e uma (21) aulas/atividades foram adaptadas para o sistema Android, permitindo uso dos tablets no terceiro bimestre de 2013. Neste período, apenas alguns (as) professores (as) que lecionavam o livro para o qual as aulas foram planejadas foram convidados (as) a testá-las. No quarto bimestre, o uso estendeu-se a todos os cursos para os quais existiam aulas para tablet pré-preparadas.

No início de 2014, durante a semana pedagógica antes do início das aulas, foi ministrado um workshop de 2 horas no qual os docentes que haviam usado os tablets compartilharam sua experiência e o *modus operandi* com os demais colegas. Nesta ocasião, todos os professores foram orientados a usá-los com seus grupos. Para facilitar, as aulas planejadas foram inseridas nos planos de aula de cada curso como sugestões de uso. Cada profissional poderia levar um tablet para casa para experimentar o(s) aplicativos. Em julho do mesmo ano, novo workshop de duas horas, no qual novos aplicativos foram apresentados e os professores, em grupos, tiveram que montar uma aula ou atividade para um de seus grupos utilizando um deles.

## METODOLOGIA

Na época da coleta de dados (outubro de 2014), a escola contava com 25 professores no seu corpo docente; destes, 24 responderam um questionário similar ao constante no trabalho de Wiske e outros (1988) que foi elaborado via Google Forms e enviado para os e-mails dos participantes.

O questionário abordou quatro tópicos. O primeiro, referente ao professor em si, tempo de magistério, o uso de tablets e/ou smartphones para uso próprio, o uso de tablets em sala e sua percepção quanto a frequência de uso dos tablets em sala (se uso assíduo, moderado, ocasional ou nulo).

Dependendo da resposta dada, os professores foram direcionados a perguntas mais específicas sobre sua percepção, compondo assim, o segundo tópico da pesquisa.

O terceiro tópico abordou identidade e crenças procurando conhecer a percepção do professor sobre si mesmo (professor “high-tech”, moderado ou “low-tech”), sua opinião sobre os tablets (modismo, benefícios e facilidades) além de solicitar a escolha da melhor descrição de uso de tecnologia.

O quarto e último tópico abordou suporte. Procuramos descobrir a opinião dos professores quanto a necessidade ou não de formação complementar.

O conteúdo das respostas coletadas foi analisado de forma quantitativa e qualitativa. Os resultados serão apresentados a seguir.

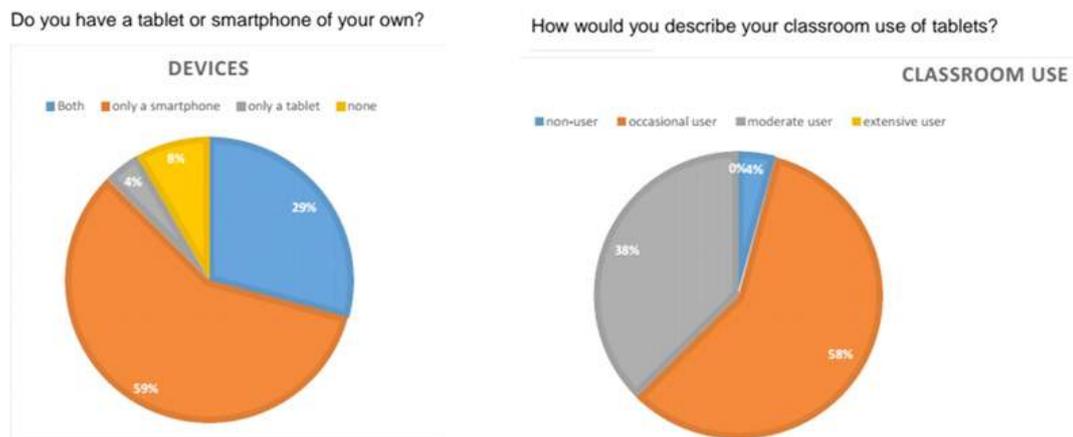
## ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nossa análise se dará através da interpretação de dados gerados a partir do questionário que serão a seguir apresentados em forma de resumo das questões chave, gráficos e transcrição de respostas para perguntas abertas. Devemos salientar que o questionário foi elaborado na língua inglesa e por esse motivo os gráficos apresentam-se nesse idioma.

Questionamos os professores sobre: a) terem um tablet ou smartfone próprios e b) sobre como descreviam o uso de tablets em sala. Comparando-se os números obtidos quanto a professores que utilizam smartphones/ tablets para uso próprio e a utilização em sala de aula, notou-se um grande descompasso. Enquanto 59% dos entrevistados possuíam aparelhos para uso próprio, 58% reportaram utilizar a tecnologia apenas ocasionalmente em sala.

Gráfico 1: Uso de tablets e auto percepção

### Tablets and smartphones for personal use



Fonte: a própria autora

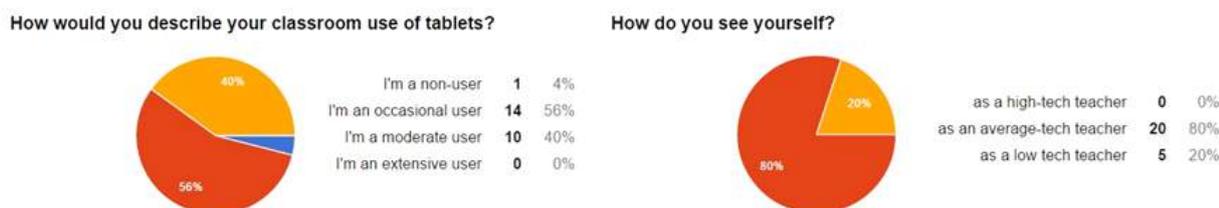
Mishra, Dirkin e Cavanaugh (2007) afirmam que não se surpreenderem com o descompasso entre o uso de tecnologia para fins pessoais e pedagógico citando trabalho de Keating e Evans (2001). Estes descrevem que embora os professores tivessem demonstrado sentirem-se confortáveis com o uso de tecnologia no seu dia-a-dia, expressaram certa reserva quanto ao uso de tecnologia em sala de aula.

Podemos concluir então que o simples fato de o professor ter seu próprio dispositivo para uso pessoal não é garantia de que saberá utilizá-lo em sua prática.

Na sequência, passamos a análise da percepção dos docentes sobre seu uso de tablets em sua prática e quanto sua visão como usuário dessas ferramentas.

Comparando-se as respostas à pergunta aplicada aos sujeitos objetos de nossa pesquisa sobre a frequência com que usavam os tablets em sala com as respostas sobre como se viam, nos deparamos com números próximos, ou seja, a grande maioria utilizava os tablets de maneira moderada/ ocasional e se viam como um usuário moderado, mas um professor reportou não utilizar os instrumentos em sala e 5 se viam como professor “low tech”.

**Gráfico 2: Percepção do professor sobre uso em sala de aula**



Fonte: a própria autora

Isso nos leva a concluir que talvez lhes faltasse o conhecimento tecnológico mencionado por Mishra e Koehler (2006). Podemos assim concluir que a maioria dos professores de nossa pesquisa encontrava-se no segundo nível de conhecimento mencionado por Zhao (2003) e alguns ainda no nível mais baixo.

Mas quais os fatores que levaram esses professores a pouco utilizarem ou não utilizarem os tablets em suas aulas? Seria possível minimizar tais fatores?

Nossa pesquisa apontou diferentes barreiras e ou empecilhos. Desses, gostaríamos de destacar:

- falta de confiança: *“No meu caso, o problema sou eu. Preciso sentir-me mais confiante para utilizá-los” Prof 17*
- falta de competência técnica do professor: *“mais treinamento porque foi muito rápido na última vez” - prof 17; “Um empecilho significativo é que por não ter um tablet eu não me sinto tão confiante em ministrar uma aula de um device que eu não domino. Muitos aplicativos eu estou conhecendo agora, tendo em vista que faz menos de um mês que eu adquiri um smartphone.” Prof 11*
- necessidade de abordagem em curso de formação: *“Não saber o que esperar já que o uso de tablets não foi parte da minha formação educacional” - Prof 21*
- indício de crença tradicional: *“ honestamente, não vi o uso dos tablets como algo que venha a acrescentar muito nas minhas aulas. Particularmente acredito que quanto a ensino e aprendizagem de inglês não há nada que eu faça em sala que não poderia ser feito sem os tablets.” Prof 12.*

Identificamos também os seguintes fatores motivacionais: motivação dos alunos, aula interessante, mudança no comportamento dos alunos, indícios de aprendizagem e ferramenta útil.

Demais fatores mencionados, mas sem registro de comentários complementares foram: influenciaram a relação entre professor e aluno, influenciaram o grau de aprendizado dos alunos e influenciaram em como dar aulas online

Quanto a suporte, os professores relataram necessitar de suporte técnico (eg. melhorar o sinal do wifi), formação continuada, por acharem que os encontros até então ocorridos não haviam sido suficientes e necessidade de suporte pedagógico. *“Alguém disponível para nos assessorar durante o uso dos tablets em sala” - Prof 22*

Vimos então, que e que o simples fato de um docente possuir um aparelho móvel para uso particular não é garantia de que o utilizará em sua prática. Nossa pesquisa também demonstrou a existência de barreiras semelhantes àquelas encontradas em diferentes estudos e que a tanto a falta de confiança quanto a falta de competência técnica podem ser minimizadas através de formação continuada. Além disso, a existência de um facilitador tecnológico poderia ajudar no processo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo avaliar as percepções dos professores de inglês de um instituto de línguas acerca do uso de tablets em sala de aula.

Os resultados apontaram certo descompasso entre os números obtidos quanto aos docentes que possuíam tablets e/ou smartphones para uso pessoal e quanto àqueles que utilizavam essas ferramentas em sala de aula. Isso nos leva a crer que apenas a exposição às novas tecnologias não é suficiente para motivar o professor a adotá-las em sua prática.

Podemos afirmar que dois grupos distintos de professores foram encontrados: aqueles que pouco utilizavam ou não utilizavam a ferramenta tablet em sala e aqueles que a utilizavam de forma moderada.

Vimos que até o advento do uso de computadores em sala, os “saberes” do docente restringiam-se apenas a conteúdo e pedagogia. No entanto, podemos agora também incluir o saber ou conhecimento tecnológico. Zhao (2003) classifica como sendo três os níveis de compreensão tecnológica. Notamos que a maioria dos professores sujeitos de nossa pesquisa encontrava-se no segundo nível descrito e alguns ainda no primeiro, o que nos leva a concluir que talvez, para estes, lhes faltasse o saber tecnológico.

Os principais fatores identificados como empecilhos ou barreiras para o uso de tablets em nosso contexto foram: falta de confiança, falta de competência técnica do professor, formação ou ‘input’ insuficiente e presença de crença tradicional. Já os principais fatores incentivadores para o uso de tablets em sala foram: motivação dos alunos, aula mais interessante, mudança no comportamento dos alunos, aprendizagem e ferramenta útil.

Entendemos que a falta de competência/habilidade nada mais é do que a falta de conhecimento tecnológico (Technology Knowledge ou TK) de Mishra e Koehler (. Analogicamente, acreditamos serem os problemas com o gerenciamento dos tablets / aplicativos falta de competência/ habilidade. Para Bingimlas (2009), isto estaria diretamente ligado ao fator confiança em integrar o uso de tecnologias nas práticas pedagógicas e pode ser um dos fatores que levam à resistência a mudanças.

As respostas e os comentários dados pelos professores em nossa pesquisa levam-nos a crer que o melhor incentivo para a adoção de novas tecnologias se resume em experiências de sucesso defendido por Ertmer e Ottenbreit-Leftwich (2009). Estas, principalmente no início de seu emprego, contribuirão para minimizar a falta de confiança, que como vimos foi uma das barreiras mencionadas. Acreditamos que, em parte, confiança se adquire com experiência e com tempo de exposição às novas tecnologias.

A crença dos professores quanto ao uso de tecnologia para fins didáticos também é um fator que deve ser levado em conta. Aqueles que mantêm crença tradicional são os mais relutantes a mudanças. Há também aqueles que não vêem benefício na adoção de novas tecnologias. Acreditamos que, primeiramente, o professor precisa estar disposto a reavaliar suas crenças, correr riscos e ser mais flexível para que mudanças ocorram.

Sugerimos ainda a indicação de um facilitador de tecnologia que seria um docente com amplo conhecimento dos recursos tecnológicos bem como ampla experiência educacional para ajudar no processo de adoção dos artefatos.

Assim, concluímos que para a adoção de novas tecnologias em sala de aula, seja ela tablets, smartphones ou outros, vários fatores devem ser levados em conta.

Concordamos com Ertmer e Ottenbriet-Leftwich (2009) que descrevem que aprender tecnologia é, infelizmente, como tentar atingir um alvo em movimento. Ou seja, os professores nunca terão domínio completo de todos os aplicativos disponíveis já que estes estão sempre mudando. Isto, resulta em os professores serem eternos aprendizes do processo de integração tecnológica.

Este estudo traz a interpretação de um universo pequeno, apenas 24 professores participantes, e para melhor compreensão dos resultados aqui obtidos sugerimos a aplicação da mesma pesquisa em um universo maior e/ou diferentes contextos (ensino regular público e privado, e universitário). Pretendemos futuramente, dentro desse mesmo contexto, observar se as barreiras aqui detectadas diminuem ao longo do tempo e tentar determinar como a adoção de novas tecnologias se dá para sugerir proposta (s) de abordagem de TICs em formação de docentes.

## REFERÊNCIAS

ATAYDE, Rodrigo Florêncio de. **As TICs no processo de formação de professores de língua estrangeira: crenças de uma professora e de seus alunos de graduação** (2010) 119 f. +. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2010. disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/91182>>. acesso em 19/02/2017

CANTINI Marcos C. e al. O Desafio do Professor Frente as Novas Tecnologias. In: **EDUCERE - Congresso de Educação da PUCP**. 6, 2001, Curitiba Paraná Anais p 875 - 883. Disponível em <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-081-TC.pdf>>. Acesso em 25 set 2015

CUNHA, Maira Darido da. **O uso das TICs em sala de aula: a voz dos professores das escolas públicas do Estado de São Paulo** (2014) 105 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/126349>>.

BINGIMLAS, Khalid A. **Barriers to Successful Integration of ICT in Teaching and Learning Environments: A Review of the Literature** (2009) *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education* 5(3), 235-245. Disponível em <[http://www.ejmste.com/v5n3/eurasia\\_v5n3\\_bingimlas.pdf](http://www.ejmste.com/v5n3/eurasia_v5n3_bingimlas.pdf)> acesso em 24 set 2015

BRITISH EDUCATIONAL COMMUNICATIONS AND TECHNOLOGY AGENCY (BECTA) **A Review of the Research Literature on Barriers to the Uptake of ICT by Teachers** (2004) Disponível em: <[http://dera.ioe.ac.uk/1603/1/BECTA\\_2004\\_barrierstouptake\\_litrev.pdf](http://dera.ioe.ac.uk/1603/1/BECTA_2004_barrierstouptake_litrev.pdf)> acesso em 24 de set 2015

ERTMER Peg e OTTENBREIT-LEFTWICH Anne T. **Teacher Technology Change: How knowledge, beliefs, and culture intereseect** (2009) Disponível em: <[http://www.edci.purdue.edu/ertmer/docs/aera09\\_ertmer\\_leftwich.pdf](http://www.edci.purdue.edu/ertmer/docs/aera09_ertmer_leftwich.pdf)> acessado em 19 ago 2015

GAVER W. W **Technology Affordances** (1991). Disponível em: <<https://www.lri.fr/~mbl/Stanford/CS477/papers/Gaver-CHI1991.pdf>> acessado em 19 fev 2017

GOKTAS Yuksel YILDIRIM Soner e YILDIRIM Zahide **Main Barriers and Possible Enablers of ICTs Integration into Pre-service Teacher Education Programs** (2009) Educational Technology & Society, 12 (1), 193–204 Disponível em <[http://www.ifets.info/journals/12\\_1/15.pdf](http://www.ifets.info/journals/12_1/15.pdf)> Acessado em 25 set 2015

MEIRELES, Andreza Jesus. **Criando uma Aquarela: A Formação de Professores no Uso de TICs na Aula de Língua Estrangeira**. 2011. 245 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/7395>> acessado em 19/02/2017

MISHRA Punya, DIRKIN Kathryn and CAVANAUGH Shane **Teachers, Learning Theories, and Technology** (2007). In M. Girod & J. Steed (Eds.), Technology in the college classroom. Stillwater, Oklahoma: New Forums Press. p. 55 – 75.

MISHRA Punya. e KOEHLER Matthew J. **Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge** (2006) Teachers College Record Volume 108, Number 6, June 2006, pp. 1017–1054

MUNTAZ, Shazia **Factors Affecting Teachers' Use of Information and Communications Technology: a review of the literature** (2000) Journal of Information Technology for Teacher Education, 9:3, 319-342. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1080/14759390000200096>> acessado em 18 ago 2014

RAMASUBRAMANIAN, Laxmi. Digital Revolution. In: \_\_\_\_\_ **Geographic Information Science and Public Participation** , 1a.ed. New York, NY: Springer, 2008. Cap 2 p 19 - 30

RIBEIRO Ana Carolina R **Letramento digital: uma abordagem através das competências na formação docente** (2013) 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - Porto Alegre / RS - Disponível em <<http://hdl.handle.net/10183/72140>> Acesso em 15 de jul de 2016

ROBY, Warren B. Technology in the Service of Foreign Language Learning: The Case of the Language Laboratory . In: \_\_\_\_\_ JONASSEN, David H. **Research on Educational Communications and Technology**. 2a. ed. New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc., 2004. Cap. 19 p 523 - 541 Disponível em:<<http://www.aect.org/edtech/19.pdf>> acessado em dez/ 16

SHULMAN, Lee S. **Knowledge and teaching: Foundations of the new reform** (1987). Harvard Educational Review, 57(1), 1–22 Disponível em: <<https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>> Acessado em 18 ago 2014

STANHOPE Daniel S. & CORN Jenifer O. **Acquiring Teacher Commitment to 1:1 Initiatives: The Role of the Technology Facilitator** (2014) Journal of Research on Technology in Education, 46:3, 252-276 Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1080/15391523.2014.888271>> acessado em 18 ago 2014

VEEN, Wim **The Role of Beliefs in the Use of Information Technology: implications for teacher education, or teaching the right thing at the right time.** Journal of Information Technology for Teacher Education, 2:2, 139-153, DOI: 10.1080/0962029930020203. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1080/0962029930020203>> acessado em 18 ago 2014

WISKE, Martha S. e outros. **How technology affects teaching** (1988) disponível em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED296706.pdf> acessado em out de 2014

ZHAO, Yong **What teachers need to know about technology? Framing the question** (2003) Disponível em <<https://csed40293a.files.wordpress.com/2007/05/zhaobookintro.pdf>> acessado em out 2014

## LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

V. 9, N. 1, ano 2017 - Volume Temático: *Novas Tecnologias e Ensino de Línguas*

---

# ENSINO-APRENDIZAGEM *HIGH-TECH*: INVESTIGANDO O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS POR PROFESSORES DE INGLÊS EM FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

*Janaina Weissheimer\**

*Diêgo Cesar Leandro\*\**

*Lorena Azevedo de Sousa\*\*\**

## RESUMO

Este artigo reporta um estudo qualitativo conduzido na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no qual 55 professores de inglês como Segunda Língua (L2), matriculados em cursos de formação inicial (graduação em Letras/Inglês) e continuada (PARFOR<sup>A</sup> e especialização em *Ensino-aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira*) responderam a um questionário aberto que tinha como objetivo analisar as suas concepções no que concerne o uso de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa (LI). As respostas ao questionário foram analisadas de forma interpretativa, com auxílio do aplicativo Wordle<sup>B</sup>. Os resultados revelam que os participantes, em geral, têm familiaridade com tecnologias digitais e que visualizam vantagens no uso pedagógico dessas tecnologias, mostrando-se receptivos à proposta de cursos híbridos que combinam instrução presencial e instrução *online*. Os resultados nos levam a advogar em favor da inclusão de disciplinas e ações que abordem o uso pedagógico de tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de inglês como L2, tanto nos cursos de formação inicial como nos cursos de formação continuada.

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem; Tecnologias digitais; Inglês como L2.

## ABSTRACT

This chapter reports a qualitative study conducted at the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN), in which fifty-five teachers of English as a Second Language (L2), enrolled in initial (English Teaching) and undergraduate courses (PARFOR and a *lato sensu* course in English Teaching) answered an open questionnaire that aimed to analyze their conceptions about the use of digital technologies in the process of teaching/learning the English language. The answers to the questionnaire were analyzed in an interpretive way, with the help of the Wordle application. The results show that the participants are generally familiar with digital technologies and that they see advantages in the pedagogical use of these technologies, being receptive to the proposal of hybrid courses that combine classroom instruction and online instruction. The results lead us to advocate for the inclusion of disciplines and actions that address the pedagogical use of digital technologies in the teaching/learning of English as L2, both in initial and continuing education courses.

**Keywords:** Teaching-learning; Digital technologies; English as L2.

---

\* Doutora em Letras (Inglês e Literatura Correspondente) pela UFSC e Professora Adjunto IV da UFRN.

\*\* Mestre em Estudos da Linguagem pela UFRN e Professor assistente da UFERSA.

\*\*\* Mestre em Estudos da Linguagem pela UFRN e Professora de Inglês da UFRN.

<sup>A</sup> Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Cf. <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>.

<sup>B</sup> <http://www.wordle.net/>

## INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais disponíveis nesta segunda década do século XXI alteraram a forma como nós dialogamos, como interagimos socialmente, como compramos, como manuseamos objetos, como obtemos informação, como pensamos etc. Alteraram, enfim, a forma como agimos no mundo. Essas tecnologias têm, inclusive, nos auxiliado no desenvolvimento de práticas pedagógicas mais atualizadas, o que pode otimizar o processo de ensino-aprendizagem.

O potencial pedagógico de tecnologias digitais é reconhecido e divulgado por meio de diversas publicações e eventos dedicados exclusivamente ao tema. Na área de ensino-aprendizagem de L2, uma série de pesquisas, no Brasil (SOARES; WEISSHEIMER, 2016; WEISSHEIMER; SOUSA; LEANDRO, 2015, dentre outros) e internacionalmente (BLAKE, 2011; KESSLER; BIKOWSKI; BOGSS, 2012, dentre outros), tem investigado a relação entre o uso de tecnologias digitais e o desenvolvimento de habilidades linguísticas na L2.

Advoga-se em favor de uma *abordagem híbrida* combinando educação a distância e instrução presencial (ROSEN, 2009). Nesta modalidade de instrução, o aprendiz pode continuar a sua jornada de aprendizagem no ambiente online, fazendo uso de aplicativos da Web 2.0 para assimilar conteúdos, seguindo o seu próprio ritmo e nível de motivação, ao contrário do que geralmente acontece na sala de aula presencial (WEISSHEIMER; LEANDRO, 2016).

Embora seja notório que a utilização de tecnologias digitais como recurso pedagógico apresente benefícios à aprendizagem (BLAKE, 2011; BROWN, 2007), discutir o assunto ainda é válido, visto que estas tecnologias estão em modo *beta perpétuo* (MATTAR, 2013), (isto é, em aperfeiçoamento constante) e que novos aplicativos são regularmente desenvolvidos e lançados.

Para que de fato ocorra a simbiose entre tecnologia e educação, faz-se necessário testar e validar o uso de aplicativos e preparar o professor para utiliza-los adequadamente. Neste caso, o papel dos cursos de formação é levar o profissional a refletir sobre os possíveis caminhos a serem trilhados em cada contexto de atuação e entender que não se trata de saber, simplesmente, operar a máquina, mas de compreender como ela pode ser utilizada efetivamente no processo de ensino-aprendizagem de língua.

Levando isto em consideração, conduzimos uma pesquisa junto a professores de inglês como L2 em formação inicial e continuada. Do total de 55 participantes, nove faziam parte de um curso de licenciatura em Letras/Inglês, 18 faziam parte do PARFOR e 28 integravam um curso de especialização em *Ensino-Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira*. Por meio da aplicação de um questionário aberto, objetivamos analisar as concepções destes indivíduos no que concerne o uso de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem de LI.

Inicialmente, fazemos uma discussão acerca da aprendizagem em ambientes online e da formação do professor de L2. Em seguida, detalhamos o design metodológico da pesquisa e, finalmente, apresentamos e discutimos os resultados obtidos, sob a ótica de teorias sobre ensino-aprendizagem de L2 e tecnologia.

## TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE INGLÊS

As tecnologias digitais podem ser aliadas do professor de L2 dentro e fora de sala de aula, auxiliando-o de uma maneira bastante prática<sup>1</sup>, se não for vista como inimiga ou ameaça. Contudo, para incorporar elementos tecnológicos às suas aulas o professor tem de “analisar o seu contexto de atuação e a relevância dos aplicativos, em consonância com a sua proposta pedagógica e com os objetivos que previamente traçou” (LEANDRO; SOUSA; WEISSHEIMER, 2016, p. 10).

Embora muito provavelmente os professores utilizem tecnologias digitais na sua vida pessoal, a realidade pode ser outra no âmbito profissional. Dias (2012, p. 863) pondera que: “grande parte dos professores de inglês brasileiros [...] não desenvolveu expertise para a integração das novas tecnologias e os multiletramentos durante a sua graduação, não tendo aprendido [...] a lidar com as mais simples ferramentas da web”.

Os estudos de Finardi e Porcino (2016), Finardi e Veronez (2013) e Finardi e Pimentel (2013) abordam o uso de sites de redes sociais, nomeadamente o Facebook, como recurso pedagógico. Finardi e Pimentel (2013), por exemplo, concluíram que os professores participantes utilizavam a rede social com finalidade pedagógica, embora não tivessem essa percepção – lhes faltava, então, instrução explícita em relação ao potencial pedagógico do universo de ferramentas disponíveis na Web 2.0.

Bottentuit Junior, Lisbôa e Coutinho (2011) constatam que professores em geral desconhecem ou simplesmente ignoram o potencial pedagógico do Google, que, segundo Mattar (2013, p. 133), possui “uma suíte de ferramentas que foram decisivamente incorporadas à educação”. Isto nos faz refletir sobre a importância de os cursos de formação, inicial e continuada, abordarem o uso pedagógico de recursos digitais, com vistas a atender às novas demandas acadêmico-profissionais.

Muitos professores parecem não ter restrições quanto a empregar novas metodologias em suas aulas, porém ainda há aqueles que se mostram avessos à inclusão de tecnologias digitais na instrução de L2. O que fica evidente é que precisamos de mais disciplinas e ações que habilitem o professor a utilizá-las de forma sistemática e estratégica, a fim de incrementar e otimizar o processo de ensino-aprendizagem.

Nesta seção, abordamos os benefícios do uso de tecnologias digitais na instrução de L2, revisando brevemente estudos com foco no uso de tecnologias e na formação do professor de L2. Na próxima seção, passamos a um detalhamento acerca do design metodológico da pesquisa.

---

1 O professor pode armazenar e compartilhar material na nuvem, projetar o livro didático, reproduzir áudio em caixas de som *bluetooth*, pesquisar e reproduzir vídeos no YouTube etc. O aprendiz, por sua vez, pode trabalhar a L2 fora de sala de aula, reservadamente e no seu tempo – e isto pode reduzir o nível de ansiedade causado por atividades realizadas em sala de aula, sob o olhar dos colegas e do próprio professor (SULER, 2004).

## MÉTODO DE PESQUISA

O estudo aqui reportado é de natureza qualitativa, que “explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 73). Para realizá-lo, contamos com a participação de 55 professores de inglês, então matriculados em cursos presenciais de formação inicial e continuada ofertados pela UFRN. Do total de participantes, nove cursavam a graduação em Letras (Língua Inglesa e Literaturas), 18 faziam parte do PARFOR e 28 integravam uma especialização em *Ensino-Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira*.

Vale salientar que os alunos do PARFOR e os alunos da especialização acompanharam módulos que abordavam a integração de tecnologias digitais ao processo de ensino-aprendizagem de LI. Os alunos da graduação em Letras, entretanto, não acompanharam disciplina similar.

Em sessão única, durante as aulas de seus respectivos cursos, os participantes responderam a um questionário aberto, aplicado com o objetivo de analisar as suas concepções no que concerne o uso de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem de LI. O questionário foi respondido em L2 (inglês) pelos participantes da especialização e em L1 (português) pelos participantes da graduação e do PARFOR, por termos considerado que estes ficariam mais à vontade para expressar as suas ideias na língua materna<sup>2</sup>.

Analisamos as respostas ao questionário de forma interpretativa, com o auxílio do aplicativo Wordle, o qual gera nuvens de palavras (*wordclouds*) nas quais os termos mais recorrentes aparecem maiores na representação gráfica. Para criar as *wordclouds*, organizamos e analisamos as respostas e selecionamos os itens (adjetivos, substantivos, verbos) mais significativos. Ocasionalmente, unimos termos por meio de ponto-final, para que a leitura da nuvem fizesse sentido<sup>3</sup>.

A seguir, trazemos os resultados que obtivemos após a leitura e análise das respostas e da visualização das nuvens de palavras geradas pelo Wordle. Discutimos estes resultados com base em teorias sobre ensino-aprendizagem de L2 e tecnologia.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Aqui trazemos os resultados obtidos por meio da análise das respostas ao questionário aberto aplicado a 55 professores de inglês como L2 em formação inicial e continuada. Utilizando o Wordle, criamos *wordclouds* que apresentam os termos mais recorrentes nas respostas dos participantes às seguintes perguntas:

- 1) Você se interessaria em participar de um curso universitário híbrido, ou seja, um curso com aulas presenciais e atividades online fora da sala de aula? Por quê?
- 2) De que maneira você acha que as ferramentas online podem ajudar na aprendizagem de inglês?

---

2 Para fins de padronização dos dados, os termos e excertos selecionados para análise, apresentados na seção 4.3, foram traduzidos para o português.

3 Todas as *wordclouds* aqui apresentadas foram configuradas para exibir letras minúsculas na fonte Vigo, direcionamento horizontal, bordas arredondadas e plano de fundo branco.



**P3. GRAD:** Acredito que as aulas se tornam bem mais interessantes com a interação física; mesmo com toda a tecnologia, não é a mesma coisa, a mesma interação.

**P7. GRAD:** Não considero produtivo o estudo a distância. Já participei de cursos dessa maneira e logo perdi o interesse.

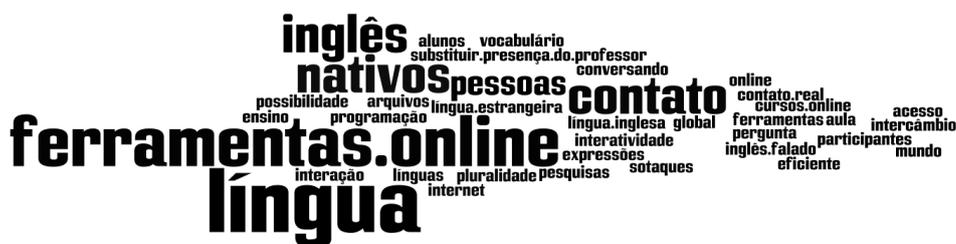
A proposta de cursos híbridos é que os aprendizes tenham aulas presenciais, como de praxe, mas que utilizem algum aplicativo que lhes permita praticar habilidades com a L2, online, fora de sala de aula. Cursos híbridos se diferenciam de cursos a distância, nos quais a instrução é exclusiva ou majoritariamente online.

A vantagem da instrução online fora de sala de aula é a possibilidade de o indivíduo poder aprender no seu próprio tempo, sem ser obrigado a seguir o ritmo imposto pela sala de aula. O aprendiz pode realizar a tarefa online quando lhe for conveniente, quando se sentir criativo e motivado<sup>5</sup> (WEISSHEIMER; LEANDRO, 2016).

É importante salientar, todavia, que seja o curso híbrido ou não, o aprendiz ainda tem de seguir uma agenda, realizar tarefas específicas, entregar trabalhos, cumprir prazos etc. Mesmo quando trabalha no ambiente online, o aprendiz ainda se guia pelas orientações e regras estabelecidas pelo professor e pela disciplina em que está inserido. As tarefas online da abordagem híbrida são pensadas de modo que o aprendiz tire o melhor proveito delas.

A *wordcloud* (Figura 2) a seguir destaca os termos mais recorrentes no conjunto das respostas ao segundo item do questionário. Os respondentes citam o aspecto de interatividade do ambiente online, bem como o desenvolvimento de uma consciência cultural em relação à língua-alvo.

Figura 2: *Wordcloud* opiniões dos graduandos sobre aprender online



Indubitavelmente, a evolução das tecnologias digitais tornou mais prática e rápida a troca cultural entre os aprendizes e os nativos da língua-alvo. É neste aspecto do uso de tecnologias digitais que os participantes a seguir se concentram.

**P2. GRAD:** Lidar com ferramentas online facilita a interatividade com a língua inglesa e aproxima os participantes nativos dos alunos e de outras pessoas que queiram entrar em contato com uma língua estrangeira.

**P6. GRAD:** O acesso à pluralidade da língua em seus sotaques e expressões próprias de cada lugar onde o inglês é falado, somando-se a isso a possibilidade de manter contato com falantes nativos da língua.

<sup>5</sup> Na tarefa de escrita colaborativa descrita em Leandro, Weissheimer e Cooper (2013), os aprendizes produziram narrativas online, fora de sala de aula, o que lhes poupava da angústia de ter de produzir um texto completo em uma única aula. Eles podiam contribuir com as narrativas quando se sentissem motivados e criativos.

**P7. GRAD:** Eu aprendi a falar inglês pela internet, conversando com pessoas ao redor do mundo, então acho que a maioria das ferramentas online (se não todas) podem nos ajudar com o inglês.

**P1. GRAD:** As ferramentas online ajudam a aumentar o vocabulário, permitem intercâmbio com nativos de outras línguas e a comunicação de maneira mais eficiente.

O participante P1 fala sobre o desenvolvimento do repertório lexical proveniente do encontro virtual com falantes nativos. Nas conversas com nativos da língua-alvo podem surgir palavras e expressões que geralmente não são exploradas pelos materiais didáticos ou pelos professores em sala de aula, o que pode beneficiar linguisticamente o aprendiz, expandindo o seu vocabulário e apresentando novas formas de expressão. Já nos excertos a seguir, o participante P9 compara a instrução online de acordo com a disciplina foco do curso híbrido.

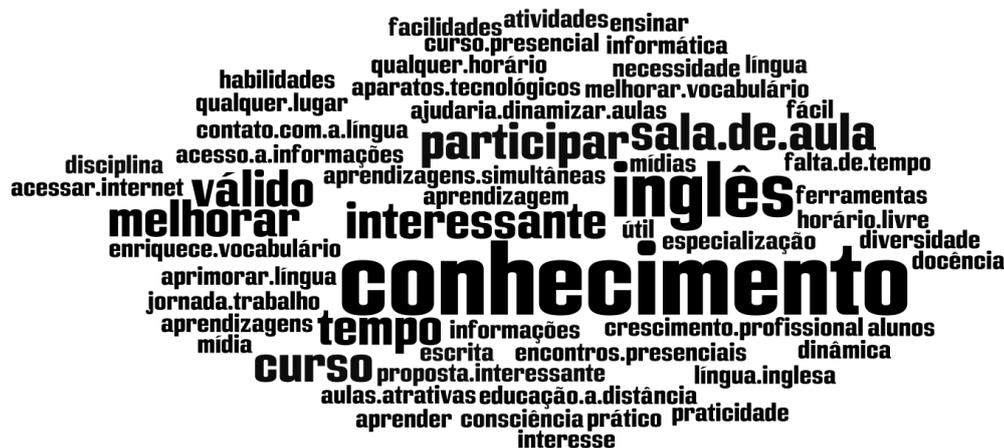
**P9. GRAD:** Vejo outros tipos de cursos online, como o de programação, por exemplo, que funcionam, mas pro ensino de inglês a ferramenta online terá que fazer parte da aula e não substituir a presença do professor.

Tradicionalmente, a figura do professor é central à aprendizagem. É possível que a resistência a cursos a distância advinha da necessidade de se ter um professor fisicamente presente em um espaço concreto, representado pela escola e pela sala de aula. No modelo híbrido, o aprendiz não necessariamente terá o professor disponível enquanto trabalha online, mas poderá consultá-lo durante os encontros presenciais e, a depender do caso, também poderá receber feedback online.

## Participantes do PARFOR

A *wordcloud* (Figura 3) a seguir destaca os termos mais recorrentes no conjunto das respostas dos participantes do PARFOR ao primeiro item do questionário. Como é possível observar, assim como os participantes da graduação, este grupo de participantes se dividiu, posicionando-se tanto positiva como negativamente em relação ao seu interesse em participar de um curso no modelo híbrido de ensino-aprendizagem.

Figura 3: *Wordcloud* interesse dos alunos do PARFOR em participar de cursos híbridos





O participante P8 cita o desenvolvimento de metodologias diferenciadas, práticas, e a inclusão de elementos lúdicos. O elemento lúdico é comum em aulas de L2, mas pode ser intensificado com o uso da internet. No ambiente dos jogos do tipo MMORPG<sup>6</sup>, por exemplo, os aprendizes assumem uma nova identidade, em um mundo de desafios no qual podem aprender por tentativa e erro (SOARES; WEISSHEIMER, 2016).

**P8. PAR:** Com relação ao lúdico, as metodologias diferenciadas, método prático

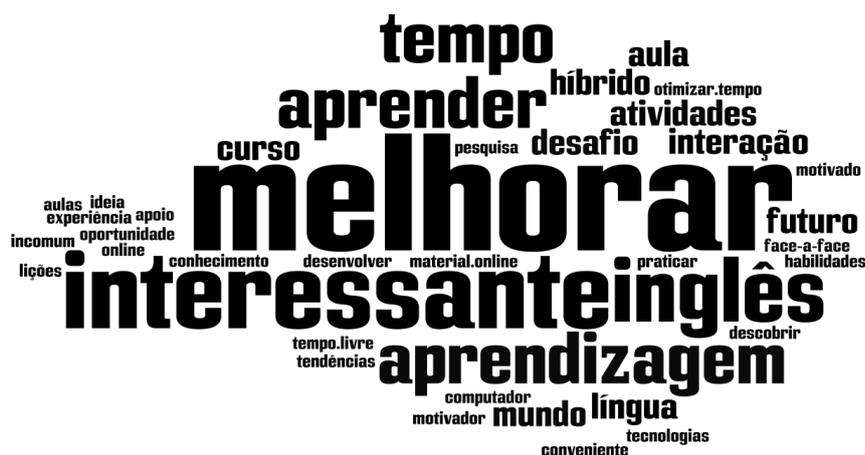
**P9. PAR:** As ferramentas online possibilitam interação com a língua, de forma que podemos recorrer a elas sempre que precisamos. Também é possível a prática das quatro habilidades para aprender o inglês.

A fala de P9 é sobre praticar as quatro habilidades linguísticas. Neste sentido, os computadores multimídia e a Web 2.0 propiciaram a prática multimodal no ambiente online, permitindo que o professor selecione ferramentas para trabalhar uma habilidade específica (digamos, a habilidade de escrita em L2) e que o aprendiz também possa escolher a mídia mais apropriada ao seu estilo de aprendizagem (WARSCHAUER; HEALEY, 1998).

### Participantes da especialização

A *wordcloud* (Figura 5) a seguir destaca os termos mais recorrentes no conjunto das respostas dos participantes da especialização ao primeiro item do questionário. Observa-se que os participantes acreditam que a instrução online serviria para melhorar o domínio da LI e que, nesse sentido, tendem a encarar o uso de tecnologias digitais como panaceia, opondo-se à sugestão de Brown (2007) de não encarar a tecnologia como uma solução para todos os problemas de aprendizagem de L2, visto que elas não são garantia de sucesso por parte do aprendiz.

Figura 5: *Wordcloud* interesse dos alunos da especialização em participar de cursos híbridos



Aqui também há ênfase na questão da conveniência atribuída à instrução online. Este ponto aparece nas respostas dos participantes do PARFOR, bem como nas respostas dos participantes a seguir, os quais também falam em motivação.

6 Massively Multiplayer Online Role-Playing Game (MMORPG) é uma categoria de jogos online em que um grande número de jogadores controlam avatares no universo onde o jogo se passa.

**P4. ESP:** Seria interessante e poderíamos otimizar o nosso tempo fazendo as atividades online no melhor momento.

**P19. ESP:** Creio que ter de trabalhar online me manteria motivado para estudar em casa.

**P23. ESP:** É algo que eu poderia gostar de fazer e que eu poderia fazer no meu tempo.

Ao utilizar a internet para aprender uma L2, o aprendiz tem mais tempo do que o permitido pela sala de aula presencial para processar cognitivamente o conteúdo linguístico. Ademais, a Web 2.0 é multimodal, o que permite ao aprendiz utilizar a mídia (áudio, vídeo, imagem etc.) mais adequada ao seu estilo de aprendizagem.

Os termos na *wordcloud* (Figura 6) seguinte mostram que os participantes visualizam na Web 2.0 um número significativo de possibilidades de aprendizagem. Eles listam, inclusive, aplicativos que podem auxiliar no desenvolvimento de habilidades com a L2. O conjunto das respostas dos participantes da especialização, neste caso, se relaciona com a fala de Franco (2013) sobre propiciamento, termo que se refere às “oportunidades de aprender uma língua que existem no contexto de aprendizagem do aluno” (FRANCO, 2013, p. 66).

Figura 6: *Wordcloud* opiniões dos alunos da especialização sobre aprender online



A *wordcloud* (Figura 6) contém aplicativos tais como Facebook, jogos online, blogs, salas de bate-papo e Voicethread. Este último foi utilizado na pesquisa de Sousa (2014) e permitiu que os participantes gravassem e regravassem as suas falas antes de publicá-las online. Isto propiciava a autoanálise da produção oral, além de poupar os aprendizes da ansiedade causada pelas interações face-a-face em sala de aula.

Os excertos a seguir trazem as opiniões dos participantes da especialização quanto à possibilidade de aprendizagem de L2 mediada por aplicativos disponíveis na Web 2.0. Nota-se nos excertos que, assim como os participantes da graduação, os participantes da especialização prezam pelo contato com nativos da LI e pela possibilidade de desenvolvimento do repertório lexical, geralmente limitado, na fala do professor e nos livros didáticos, à norma culta da língua.

**P4. ESP:** Usando a internet podemos praticar as quatro habilidades; basta selecionar a ferramenta certa.

**P11. ESP:** Porque você pode ter contato com pessoas de outros países onde o inglês é a língua nativa.

**P16. ESP:** Você tem várias maneiras de interagir com outras pessoas e esta é uma forma maravilhosa de te ajudar a adquirir uma língua estrangeira. Há jogos, redes sociais, blogs, fóruns... e tudo isso te dá a oportunidade de praticar o inglês lendo, jogando, assistindo e fazendo coisas de que você gosta.

**P24. ESP:** Podemos acessar muitas palavras e expressões e expandir nosso vocabulário.

O participante P4 comenta sobre a escolha da ferramenta mais adequada para a aprendizagem, que depende de como o indivíduo aprende melhor. Percebemos que estes participantes citam ferramentas que provavelmente utilizam enquanto usuários da L2 e, possivelmente, enquanto professores de língua.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estudo qualitativo aqui reportado, 55 professores em formação inicial e continuada foram investigados quanto ao que pensam sobre aprender uma L2 com auxílio de tecnologias digitais. O instrumento básico de coleta de dados foi um questionário aberto, respondido em L1 pelos alunos da graduação em Letras/Inglês e do PARFOR e em L2 pelos alunos da especialização em *Ensino-aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira*, cujos excertos selecionados para análise foram traduzidos.

As respostas dos participantes ao questionário foram analisadas qualitativamente, de forma interpretativa, com auxílio do aplicativo Wordle e da visualização de *wordclouds* contendo os termos mais recorrentes no conjunto de respostas a cada item do questionário, para cada contexto investigado.

As respostas dos participantes às perguntas abertas citam como vantagem dos cursos híbridos a flexibilização dos horários, o contato com indivíduos nativos da L2 e a possível expansão do repertório lexical. Ao nosso ver, o curso híbrido possibilita que o aluno tenha mais tempo para processar cognitivamente o conteúdo ou habilidades trabalhadas durante os encontros presenciais.

Os participantes apontaram, ainda, algumas desvantagens dos cursos híbridos. Dentre as desvantagens elencadas, temos a falta de interação física (ainda que os aplicativos permitam comunicação síncrona, por meio de gravação de voz e videoconferência), experiências negativas com educação a distância (embora cursos híbridos sejam diferentes de cursos a distância), a substituição do professor (que ainda está disponível nas interações face-a-face em sala de aula) e a falta de tempo (visto que a tarefa online, fora de sala de aula, pode se configurar como uma obrigação extra por parte do aprendiz).

Quanto às limitações do estudo, o número de participantes graduandos (nove) é reduzido em relação ao número de participantes dos demais contextos – 18 do PARFOR e 28 da especialização. Também não incluímos uma pergunta sobre o uso que os participantes fazem de aplicativos e dispositivos digitais na sua prática pedagógica, nos concentrando no uso que fazem desses aplicativos

na condição de aprendizes de L2. Utilizar tecnologia na vida pessoal e enquanto aprendizes não necessariamente significa que esses professores utilizam tecnologias digitais em sua prática profissional. Estes pontos podem ser ajustados e verificados em estudos futuros.

Os resultados obtidos nos levam a inferir que os participantes têm ciência das vantagens e desvantagens de se utilizar tecnologias digitais para fins de ensino-aprendizagem de L2 e que, em geral, se mostram receptivos à proposta dos cursos híbridos (aula presencial mais prática online fora de sala de aula).

Esperamos que este trabalho possa contribuir, de alguma forma, com as discussões acerca da inserção de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem de inglês como L2 e que possa mostrar a necessidade de incluirmos, tanto na formação inicial como na formação continuada de professores de língua, disciplinas e ações que abordem o uso de tecnologias digitais para fins pedagógicos.

## REFERÊNCIAS

BLAKE, Robert. Current Trends in Online Learning. **Annual Review of Applied Linguistics**, 31, 19-35, 2011.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; LISBÔA, Eliana Santana; COUTINHO, Clara Pereira. Google Educacional: utilizando ferramentas Web 2.0 em sala de aula. **Revista Educaonline**, vol. 5, número 1 (jan.-abr. 2011), pp. 17-44. Disponível em: <<https://goo.gl/TKstmZ>>. Acesso em: 29 jan. 2012.

BROWN, Douglas H. **Teaching by principles**: An interactive approach to language pedagogy. 3ed. Pearson Education, 2007.

DIAS, Reinildes. WebQuests: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 4, p. 861-881, 2012.

FINARDI, Kyria Rebeca; PIMENTEL, Beatriz. Crenças de professores de inglês sobre o uso do Facebook. **Revista Contextos Linguísticos**, v. 7, p. 238-253.

FINARDI, Kyria Rebeca; PORCINO, Maria Carolina. Facebook na ensinagem de inglês como língua adicional. In: Julio Araújo; Vilson Leffa. (Org.). **Redes sociais e ensino de língua**: o que temos de aprender? 1ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, v. 1, p. 99-115.

FINARDI, Kyria Rebeca; VERONEZ, Thiago. Beliefs on the use of Facebook as a communication tool between teachers and students. **Revista (Con)Textos Linguísticos (UFES)**, v. 7, p. 292-311, 2013.

FRANCO, Claudio de Paiva. **O uso de um ambiente virtual de aprendizagem no ensino de inglês**: além dos limites da sala de aula presencial. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, UFRJ, 2009.

\_\_\_\_\_. **Autonomia na aprendizagem de inglês**: um estudo de caso com nativos digitais sob as lentes do caos e da complexidade. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2013.

KESSLER, Greg; BIKOWSKI, Dawn; BOGGS, Jordan. Collaborative writing among second language learners in academic web-based projects. **Language Learning and Technology**, 90. vol. 16, number 1, pp. 91-109, 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/fzX1jk>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

LEANDRO, Diêgo Cesar; SOUSA, Lorena Azevedo de; WEISSHEIMER, Janaina. Hibridizando a aprendizagem de inglês como L2 com Googledocs e Voicethread: o que os aprendizes têm a dizer? **Hipertextus Revista Digital**, v. 15, outubro 2016.

LEANDRO, Diêgo Cesar; WEISSHEIMER, Janaina; COOPER, Jennifer Sarah. Escrita colaborativa em Inglês como Língua Adicional: produção online e presencial em contexto universitário. **Hipertextus Revista Digital**, v. 10, julho 2013.

MATTAR, João. **Web 2.0 e redes sociais na educação**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2013.

MOREIRA, H; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

ROSEN, Lauren. Reaching students: a hybrid approach to language learning. In: OXFORD, Raquel; OXFORD, Jeffrey (Eds.), **Second Language Teaching and Learning in the Net Generation**. Honolulu: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center, 2009. (pp. 65-84)

SOARES, Wilka Catarina da Silva; WEISSHEIMER, Janaina. **Online Role Play Game and Second Language Learning**. 1ed. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2016.

SOUSA, Lorena Azevedo de. **A ferramenta VoiceThread em uma abordagem híbrida**: o desenvolvimento da produção oral e da habilidade de noticing na aprendizagem de inglês como L2. Dissertação de mestrado. Natal: Pós-graduação em Estudos da Linguagem, UFRN, 2014.

SULER, John. The Online Disinhibition Effect. **CyberPsychology & Behavior**. Jul 2004, 7(3): 321-326. Disponível em: <<http://online.liebertpub.com/toc/cpb/7/3>>. Acesso em: 01 jan. 2017.

WARSCHAUER, Mark; HEALEY, Deborah. Computers and language learning: An overview. **Language Teaching**, 31, 57-71, 1998.

WEISSHEIMER, Janaina; LEANDRO, Diêgo Cesar. Facebook e aprendizagem híbrida de inglês na Universidade. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson (Orgs.), **Redes sociais e aprendizagem de línguas**: o que temos de aprender? São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

WEISSHEIMER, Janaina; SOUSA, Lorena Azevedo de; LEANDRO, Diêgo Cesar. Produção oral e escrita em inglês como L2 mediada por tecnologias digitais. In: Maria da Penha Casado Alves e Orlando Vian Jr. (Orgs.), **Práticas discursivas**: olhares da Linguística Aplicada. Natal: EDUFRN, 2015.



## LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

V. 9, N. 1, ano 2017 - Volume Temático: *Novas Tecnologias e Ensino de Línguas*

---

# ENSINO DO GÊNERO DISCURSIVO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO COM FOCO NAS MÍDIAS SOCIAIS

*Regiane Apolinario Roskowinski\**  
*Carlos Alberto de Oliveira\*\**

## RESUMO

Este artigo aborda o ensino do gênero anúncio publicitário nas aulas de Língua Portuguesa. Esse gênero faz parte da diversidade de gêneros discursivos que os professores de Língua Portuguesa precisam trabalhar com seus estudantes. A problemática relacionada a esse tema é a dificuldade na inserção dos anúncios veiculados nas mídias sociais, como o *Youtube*, nas aulas de Língua Portuguesa. Este artigo tem por objetivo geral levantar as características do gênero anúncio publicitário e por objetivo específico, mostrar a importância de se trabalhar os anúncios publicitários veiculados em mídia social, apresentando conceitos que muitas vezes não são do domínio dos professores de Língua Portuguesa e que estão ligados às TIC, à Internet e aos anúncios publicitários.

**Palavras-chave:** Anúncio publicitário. Mídias sociais. *Youtube*.

## ABSTRACT

This article discusses the teaching of the advertising genre in Portuguese language classes. This genre is within the diversity of discursive genres that Portuguese Language teachers need to work with their students. The problem related to this topic is the difficulty in inserting the advertisement aired on social media, such as *Youtube*, in Portuguese language classes. This article has the general purpose of raising the characteristics of the advertising genre and by specific objective, to show the importance of advertisement in social media, presenting concepts that are often not the domain of Portuguese Language teachers and that are linked to Information and Communication Technologies (ICT), the Internet and advertisements.

**Keywords:** Advertisement. Social media. YouTube.

---

\* Doutoranda em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mestre em Linguística Aplicada pela UnitaU. Docente da Rede Municipal de São José dos Campos. regiane.apolinario@gmail.com

\*\* Doutor em Computação Aplicada pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais e Professor do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté (UNITAU)

## INTRODUÇÃO

O professor de Língua Portuguesa tem a importante tarefa de trabalhar a diversidade de gêneros discursivos com seus alunos. Dentro desses gêneros, podemos destacar o anúncio publicitário, que é de circulação social frequente em nosso meio e que, muitas vezes, não é estudado de forma adequada, para proporcionar base aos estudantes para que realizem uma análise mais aprofundada, identificando o propósito comunicativo dos anúncios e suas características como tema, público alvo e linguagem verbo-visual.

Geralmente, os anúncios publicitários são estudados de forma superficial em sala de aula, nos próprios livros didáticos, ou seja, anúncios antigos, que apresentam a linguagem verbo visual, em sua maioria, em folhetos e cartazes, deixando de lado aqueles anúncios veiculados em televisão, cinema ou mesmo na Internet, que possam ser mais atuais e próximos da realidade dos alunos.

Diante desse cenário, a grande problemática é inserir os anúncios publicitários veiculados em mídias digitais, como o *Youtube*, nas aulas de Língua Portuguesa para diversificar o método de estudo do gênero discursivo anúncio publicitário.

Assim, neste artigo, realizamos um levantamento das características do gênero anúncio publicitário, de um anúncio veiculado no *Youtube*, já que esta mídia social faz parte do cotidiano dos estudantes. Dessa forma, será possível mostrar a importância de se trabalhar os anúncios publicitários propagados em mídia social, apresentando conceitos que estão ligados à Internet, mídias sociais e a esses anúncios, que muitas vezes não são do domínio dos professores de Língua Portuguesa.

Finalmente, um exemplar será analisado de acordo com os seguintes critérios, que fazem parte desse gênero discursivo: identificação do produto ou serviço anunciado; público alvo; linguagem verbo-visual; aspectos gráficos; a necessidade do público alvo que o anúncio promete satisfazer.

Para o desenvolvimento deste artigo são utilizados os conceitos de Bakhtin (2003), no que se refere aos gêneros discursivos; Sant'Anna (2013), sobre os principais conceitos de anúncios publicitários; Recuero (2014, 2015) e Santaella (2007), sobre mídia social e redes sociais na Internet; Telles (2010) sobre *Youtube* e Moran (2013), no que se relaciona às novas tecnologias e os desafios para a educação.

## TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC)

O anúncio publicitário utilizado neste artigo foi veiculado no *Youtube* e tem ligação direta com as mídias sociais. Não podemos falar em mídias sociais e deixar de lado as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que são as responsáveis por fazer com que esses anúncios cheguem tão rápido, através desses meios, ao público em geral e principalmente aos nossos estudantes. É importante ressaltar que antes das TIC virarem um termo de uso e conhecimento geral, o termo Tecnologia já existia e nada mais é que o uso de técnicas e do conhecimento adquirido para aperfeiçoar algo, ou mesmo, facilitar o trabalho, resolver um problema ou executar uma tarefa específica.

Para Levy (2010), as TIC criaram uma ligação entre a sociedade e os acontecimentos momentâneos, não importando se eles ocorrem em tempo real ou não, proporcionando subsídios de inter-relação e aprendizado.

A chegada das TIC nas escolas vem criando algumas tensões e muitos desafios. Para Moran (2013), as TIC podem transformar a escola em um espaço rico de aprendizagens significativas, que motivem os estudantes a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saber tomar iniciativas e interagir.

Com as TIC, existem diversos recursos informatizados disponíveis, para as pessoas em geral e para quem atua na área da Educação, porém por si só não garantem qualquer inovação no processo de aprendizagem. Dependem de um bom planejamento e projeto dos professores, além da própria apropriação dos recursos por parte deles e da participação efetiva dos estudantes.

## MÍDIAS SOCIAIS E REDES SOCIAIS

Para tratarmos sobre os anúncios publicitários veiculados no *Youtube*, é preciso contextualizar o que são as mídias sociais e as redes sociais, já que são termos que têm sido muito utilizados nos últimos anos. Segundo Recuero (2015), a Internet trouxe diversas mudanças para nossas vidas. Nesse contexto, temos as redes sociais e as mídias sociais, que muitas vezes são utilizadas como sinônimos, porém são termos distintos.

As redes sociais, segundo a autora, são metáforas para a estrutura dos agrupamentos sociais. Elas são constituídas pelas relações entre as pessoas e servem como estrutura fundamental para a sociedade. Além disso, como são apresentadas através de sites de redes sociais, sofrem menos com a temporalidade e seus laços são dificilmente desgastados pela falta de contato.

Segundo Santaella (2007), o surgimento das redes sociais na Internet tem repercutido de tal forma na sociedade que é comum desconhecer que são apenas uma das formas de constituição de rede social. A associação do termo com ferramentas interativas e colaborativas do mundo virtual, a exemplo do *Facebook*, *Youtube*, *Blogs* e *Twitter* é quase imediata.

Os sites das redes sociais não são redes sociais. Eles são o suporte apropriado de diferentes formas pelos grupos sociais e cujos efeitos são construídos pela negociação de normas e formas de Interatividade.

Segundo Recuero (2015), os sites de rede social têm passado de centrados nos perfis dos usuários a centrados na mídia, ou seja, esses sites se tornaram plataformas de comunicação e compartilhamento de conteúdo.

As mídias sociais tiveram grande impacto nas relações comerciais. Segundo Santaella (2007), inicialmente as empresas não as viam com bons olhos, já que eram tidas como ameaças, concorrentes de outros meios de comunicação. Com o passar do tempo, tornou-se necessário alterar essa visão e as organizações descobriram como as mídias sociais poderiam contribuir bastante no relacionamento empresa-cliente e trazer lucro. Essas mídias mudaram o comportamento das pessoas e os profissionais de marketing e publicidade tiveram que mudar suas estratégias para acompanhar sua evolução.

Para Telles (2010), as empresas que investem em propagandas nas mídias sociais precisam entender que esse formato permite conversações com os clientes e que essas conversações não podem ser controladas, porém podem ser influenciadas. Nesses casos, as respostas das empresas precisam ser rápidas, honestas e sinceras, lembrando, segundo o autor, que as mídias sociais são um diálogo, não um monólogo. O texto utilizado também deve estar de acordo com a linguagem de cada mídia e a empresa deve definir se a comunicação será formal, informal ou intermediária.

Dentro das mídias sociais, destacamos o *Youtube*, que possibilita que os internautas carreguem, ou seja, hospedem e compartilhem vídeos em formato digital. Esses vídeos podem ter conteúdos variados como filmes, vídeos ou qualquer material caseiro que o usuário queira filmar e ali hospedar. O *Youtube* foi criado em Fevereiro de 2005 e, em seu início, teve a intenção de ser somente um site para que seus usuários só hospedassem seus vídeos caseiros, mas com a enorme expansão e popularidade conquistadas, tornou-se uma nova mídia.

O *Youtube* pode funcionar como uma conexão entre a tecnologia móvel (celulares, tablets, entre outros) e a televisão, já que quase todos os dias vimos exemplos de imagens que são ali colocadas e depois aproveitadas por redes de televisão e por outros meios. O material encontrado no *Youtube* pode ser disponibilizado em Blogs, redes sociais e sites pessoais através de mecanismos desenvolvidos por seus criadores, sendo que para essa disponibilização basta copiar o link e colar onde se quer publicar o vídeo que está no *Youtube*.

Sendo assim, o *Youtube* virou alvo da atenção das empresas que investem em anúncios publicitários e das agências de publicidade. Uma mídia social onde se pode postar um anúncio publicitário, ter acesso à informação de quantas pessoas visualizaram o anúncio e ainda ter o feedback do potencial consumidor nos comentários do vídeo, podendo dessa forma descobrir o que ele achou do anúncio e ainda interagir, respondendo aos comentários, parece ser extremamente promissora.

Muitas vezes, ouvimos dizer que um vídeo do *Youtube* se tornou viral na Internet, com milhares de visualizações. A palavra viral nos remete à propagação de um vírus de uma pessoa para a outra, o que faz um paralelo com o marketing viral, em que o usuário compartilha uma mensagem com outro, podendo fazer com que esse compartilhamento tome imensas proporções no contexto da Internet. Na tentativa de conquistar novos consumidores, os publicitários têm utilizado o marketing viral nas mídias sociais.

Assim, para Torres (2009), “o marketing viral faz parte do marketing digital e se refere à técnica de usar mídias ou redes sociais pré-existentes para aumentar o reconhecimento de uma marca”. Além disso, faturamento aumenta, através do processo de compartilhamento espontâneo que acontece nestas redes. Assim como o tal marketing boca a boca, o marketing viral tem um custo baixo e ganha grande força com as novas mídias na Internet, já que apresentam maior velocidade e grande abrangência nas comunicações entre os usuários neste meio.

Na Internet, o marketing viral consiste em divulgar a informação através das mídias já existentes, que podem ser e-mails, *Blogs*, *Facebook*, *Twitter*, *Youtube* e outras, de forma que a mensagem se espalhe e “contamine” os usuários. A forma mais eficiente de viralização da mensagem é a difusão de informações e conceitos da marca através da mensagem, agregando valor e conteúdo a ela.

## GÊNEROS DISCURSIVOS

Quando falamos sobre anúncios publicitários, se faz necessário falarmos sobre os gêneros discursivos e precisamos levar os conceitos da teoria bakhtiniana em consideração. Além de Bakhtin, podemos falar sobre Voloshinov, que fez parte do Círculo de Bakhtin, um grupo de intelectuais russos que se reunia para seus estudos, com certa regularidade, entre 1919 e 1929.

Voloshinov, preocupado com questões que marcam não somente o verbal, mas a força exercida dos elementos exteriores para a materialidade linguística. Por isso, ele enfocou o enunciado a partir de uma nova perspectiva.

Em sua obra, *O discurso na vida e o discurso na arte*, para fazer um estudo do enunciado poético, precisou analisar em detalhes alguns aspectos do enunciado em situações da vida cotidiana, em discursos da vida, que são sempre orientados para o interlocutor e não autossuficientes, pois “o discurso verbal nasce de uma situação pragmática extra verbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação”. Ou seja, o enunciado não pode ser analisado isoladamente, sem levarmos em consideração os aspectos extra verbais presentes na enunciação.

Para que haja entendimento de um enunciado, é preciso compreender esse contexto, formado por três fatores: o espaço comum aos participantes da interação, o conhecimento partilhado entre os envolvidos e a compreensão da situação e o julgamento comum desse momento. Assim, o “conjuntamente visto”, o “conjuntamente sabido” e “unanimemente avaliado” dão sustentação ao enunciado. Porém este não é condicionado unicamente pelos fatores extralinguísticos, mas, como um todo significativo, compreende duas partes: uma percebida ou realizada em palavras e a parte presumida.

Há também outro aspecto que se encontra no limite do verbal com o não-verbal, do dito com o não dito, que é a entonação, tratada ainda no mesmo artigo de Voloshinov. Ela tem grande influência sobre a imagem do interlocutor ou dos interlocutores, é “social por excelência” e depende, assim como a construção do enunciado, da concordância ou dissonância entre os participantes da situação. Além da entonação, os gestos também concorrem para o processo de interação. Aliados, entonação e gestos, fazem uma pessoa assumir uma posição ativa com respeito a certos valores específicos e esta posição é condicionada pelas próprias bases de sua existência social.

Segundo o autor, é importante ressaltar que o que determina a estrutura da enunciação, ou seja, a forma e o estilo, é a situação social mais imediata e os participantes. Voloshinov (2009) também apresenta características de uma enunciação monológica, objeto do que ele chamou de subjetivismo individualista e de objetivismo abstrato.

Em relação aos gêneros discursivos, é importante afirmar que as noções vistas em Voloshinov (2009) são de grande importância para estudos posteriores de Bakhtin e acrescentar que para aquele autor, os enunciados da vida cotidiana, determinados ou não, são fixados em gêneros determinados aos quais correspondem. Esses gêneros são sociais, fundados na palavra viva e só adquirem forma e conteúdo em situações de uso da língua.

Com o desenvolvimento das TIC e das mídias sociais, é preciso que outros gêneros, além dos clássicos ou mais valorizados, sejam levados em consideração e passem a ser trabalhados na escola, com o objetivo de ampliar a visão dos estudantes, de forma atraente e não impositiva.

Tratando dos anúncios publicitários, em mídias sociais, é necessário abordar a linguagem verbo-visual, que se faz presente nesse gênero. Levamos em consideração os enunciados concretos na visão de Bakhtin, de acordo com os gêneros discursivos. Segundo Puzzo (2012), “para Bakhtin as pessoas devem ser as responsáveis pelos seus atos comunicativos, respondendo assim, aos enunciados que os precedem e propondo respostas aos que vêm a seguir”. Esses enunciados não precisam ser, necessariamente a palavra proferida. No caso dos anúncios publicitários a linguagem o verbo-visual é importante, pois atrai a atenção das pessoas, de forma mais efetiva.

Em muitas situações educativas, a linguagem verbo-visual e mesmo a linguagem visual, não são tratadas com tanta seriedade como a linguagem verbal. Para Costa (2013), a percepção visual tem tido especial importância nas mais diferentes culturas e ela divide com a audição o posto de principal instrumento cognitivo do ser humano. Apesar de ser de extrema importância, a linguagem visual tornou-se um elemento secundário na educação, à medida que ocorre a alfabetização do estudante.

De acordo com Costa (2013), “com o desenvolvimento tecnológico e a cultura de massa, com mobilidade geográfica e social, além da globalização, houve uma proliferação de imagens”. Diante disso, é preciso que o professor possa fazer uso das linguagens verbo-visuais, muitas vezes aliadas às linguagens plásticas nas atividades pedagógicas de maneira a valorizar o uso de signos visuais para a compreensão do mundo e para a expressão das ideias.

O gênero discursivo anúncio publicitário está presente em nosso dia-a-dia. Assim, é de extrema importância que os estudantes conheçam as principais características desse gênero, que é rico e passível de diversas interpretações. Segundo Sant’Anna (2013). “Publicidade deriva de público (do latim publicus) e designa a qualidade do que é público. Significa o ato de vulgarizar, de tornar público um fato, uma ideia”.

Muitas pessoas confundem *propaganda* e *publicidade* pois acreditam que sejam sinônimos, porém, propaganda e publicidade podem ter objetivos diferentes. Segundo Sant’Anna (2013), “inicialmente, propaganda se referia à divulgação de doutrinas religiosas ou princípios políticos de algum partido”. Atualmente, entende-se propaganda como a divulgação de uma mensagem buscando influenciar opiniões ou obter adesão para uma ideia ou doutrina. Os objetivos podem ser políticos e não comerciais e podem ter duplo papel na sociedade: manter o *status quo* ou implantar mudanças sociais.

Segundo Sant’Anna (2013, p. 60): “A publicidade serve para realizar as tarefas de comunicação de massa com economia, velocidade e volume maiores que os obtidos através de quaisquer outros meios.”. Segundo o autor, antes do rádio, o conceito de publicidade estava voltado para a arte de vender pela letra impressa.

Além da propagação de ideias e a divulgação de produtos e serviços, o anúncio publicitário acaba criando ou aumentando algumas necessidades em seu público alvo. Esse aumento se dá em relação às necessidades sociais, ou seja, aquelas que envolvem, por exemplo, os desejos de felicidade, amor, bem-estar, popularidade.

Todo anúncio publicitário tem um argumento central que será usado como forma de transmissão do tema da campanha publicitária, seja ela para vender um produto ou conscientizar sobre um tema social. De acordo com Sant'Anna (2013), o tema da campanha publicitária pode ser apresentado de maneira direta: com texto racional, que fornece fatos, informa, descreve o produto ou problema, usa de argumentos básicos, positivos, sem rodeios; ou indireta: por meio de textos emotivos, que despertam curiosidades e dão ênfase aos efeitos do produto.

Na Internet, os anúncios publicitários não se referem apenas aos anúncios pop-up, ou seja, aqueles anúncios que se abrem na tela quando as pessoas estão navegando e acessando sites. Os anúncios publicitários são bem mais elaborados e utilizam estratégias atraentes para que o público alvo se interesse em vê-los. Pode-se dizer que lembram até mesmo as campanhas publicitárias divulgadas na televisão e, praticamente, têm a mesma importância dessas grandes campanhas.

Com o advento da Internet e a possibilidade de divulgar um determinado produto ou marca em um site onde vídeos, fotos, sons e textos são colocados e o usuário seleciona o que quer ver e quando, pensou-se que a comunicação de massa havia chegado ao fim. No entanto, é possível admitir que esse tipo de comunicação seja considerado de massa (em que há um grupo com alguma característica comum, mas se desconhecem as características de cada indivíduo), pois atinge, indistintamente, inúmeras pessoas, mesmo que seja dada a cada uma delas a opção de ser objeto ou não dessa comunicação. (SANT'ANNA, 2013, p. 3).

Segundo Sant'Anna (2013), para que uma mídia seja considerada de massa, assim como financeiramente viável para anunciantes, é preciso existir um número mínimo de pessoas de uma população que utilizem aquele meio para se comunicar. Sendo assim, toda sociedade pode ser influenciada pela nova ferramenta de forma a considerá-la e até utilizá-la como meio de comunicação.

A Internet traz uma linguagem adequada já desenvolvida, onde cabem as linguagens das demais mídias, porém não são as mídias tradicionais no ambiente *online*, mas sim as linguagens tradicionais (de TV, rádio, revista) transferidas para o ambiente *online*, que a partir dessa transferência ganharam uma linguagem própria.

## MULTIMODALIDADE

Ainda considerado um conceito novo, a multimodalidade nos gêneros discursivos surgiu há mais ou menos duas décadas, na área da Linguística. A noção de multimodalidade foi descrita por Kress & Van Leeuwen (1996), dentro da Semiótica Social, como textos que realizam seus significados por meio da utilização de mais do que um código semiótico. Sendo assim, são textos que combinam a linguagem verbal e visual. Dentre eles, encontramos os anúncios publicitários, que são considerados multimodais.

Na perspectiva multimodal o sentido advém da relação textual estabelecida entre os diferentes modos utilizados para sua constituição:

Antigamente e, em muitas situações ainda hoje, textos multimodais, como filmes ou jornais, eram organizados por áreas especializadas, integradas por um processo de edição. Além disso, eles foram produzidos dessa maneira, por diferentes especialistas, de diferentes áreas organizadas, responsáveis pelos diferentes modos, e um processo de edição que apresentava seu trabalho em conjunto. Hoje em dia, no entanto, na era de digitalização, os diferentes modos têm tecnicamente se tornado um, em algum nível de representação, e podem ser operados por uma pessoa polivalente, utilizando uma interface, um modo de manipulação física, de modo que ele ou ela possa pedir a qualquer momento: ‘Devo expressar isso com som ou música?’ ‘Direi isso visualmente ou verbalmente?’ e assim por diante. (KRESS & VAN LEEUWEN, 1996, p. 2).

Sendo assim, podemos dizer que nas situações comunicativas, fazemos uso de, pelo menos, dois modos de representação, o verbo-visual. A multimodalidade constitui-se, portanto, das múltiplas linguagens que utilizamos nas práticas sociais interativas.

Dionísio (2006), define o conceito de multimodalidade como um componente estruturante do discurso que se articula através de mais de uma forma, propiciando uma percepção semiótico-discursiva da linguagem como prática social. Ele relata que os avanços tecnológicos determinam novas formas de interação que implicam a necessidade de revisão e ampliação das práticas pedagógicas.

Rojo (2009) afirma que a multimodalidade não é apenas a soma de linguagens, mas a interação entre linguagens diferentes em um mesmo texto, de modo que a leitura e análise linguística na sala de aula servem para tornar essa relação inteligível, possibilitando ao estudante a reflexão sobre a linguagem e o mundo.

Sendo assim, é necessário ir além da apresentação de textos com o objetivo de reduzir as análises sobre o que o autor quis dizer, à intencionalidade do enunciador, sem considerar os demais aspectos de sua produção, porque estes também implicam em efeitos nas instâncias possíveis de interpretações apreendidas nas leituras realizadas. Como afirmou Bakhtin (2006), “apreender significados é ação ativa, o que implica perceber a presença de réplicas e não de repetições”.

## **ANÁLISE ANÚNCIO PUBLICITÁRIO “ITAÚ SEM PAPEL”**

O anúncio publicitário “Itaú sem papel”, do banco Itaú, foi elaborado pela agência publicitária África, que viu uma oportunidade quando um vídeo, postado no *Youtube* por um casal estadunidense, no início de 2011, viralizou na Internet. O vídeo mostra papéis sendo rasgados na frente de um bebê, cuja reação é gargalhar de forma contagiante. Esse vídeo, postado pelos pais do bebê foi visto e compartilhado por algumas pessoas, entre elas uma atriz muito conhecida, o que chamou a atenção de outros internautas, que assistiram, gostaram e resolveram compartilhá-lo, levando à viralização.

O Itaú, conciliou o vídeo, considerado um viral de sucesso, a sua campanha para a diminuição do uso do papel em faturas e extratos mensais, além da divulgação da opção por esses documentos digitais. Contatou os pais do bebê e pediu autorização, mediante a um contrato e pagamento, para a utilização do vídeo como anúncio publicitário. Seguem os fotogramas, reproduzidos do *Youtube*, e as transcrições do anúncio publicitário:

**Fotograma 1 – Itaú sem papel**

Narrador:  
Sabe o extrato mensal da sua conta no Itaú?



**Fotograma 5 – Itaú sem papel**

Com isso você economiza papel e colabora com um mundo mais sustentável.



**Fotograma 2 – Itaú sem papel**



**Fotograma 6 – Itaú sem papel**

Use o papel para o que realmente vale a pena.



**Fotograma 3 – Itaú sem papel**

Com alguns cliques ele passa a ser somente digital.



**Fotograma 7 – Itaú sem papel**

Mude! E conte com o Itaú para mudar com você.



**Fotograma 4 – Itaú sem papel**



**Fotograma 8 – Itaú sem papel**



O anúncio publicitário do Itaú foi divulgado na TV e em seu canal no *Youtube* em Janeiro de 2012. Além de se mostrar um sucesso na TV, o anúncio do banco, viralizou, tendo mais de quatro milhões de visualizações na mídia social em apenas uma semana, e atualmente passa de quinze milhões de visualizações.

Na rede social *Facebook*, o anúncio publicitário foi compartilhado mais de cinco mil e quinhentas vezes. Tamanho sucesso despertou o interesse de alguns sites de notícias, que entraram em contato com a família do bebê para saber o contexto da gravação do vídeo original, cujo fotograma está a seguir.

#### Fotograma 9 – Itaú sem papel



Segundo o pai do bebê, o vídeo foi gravado em um dia difícil para ele, pois estava desempregado e tinha acabado de receber mais uma carta de rejeição, do que esperava ser uma possível oportunidade de emprego. O pai relata ter rasgado a carta ao meio e nesse momento o bebê, com onze meses nessa época, começou a gargalhar. Por achar a situação engraçada, o pai decidiu pegar sua câmera e gravar, para que sua esposa visse quando chegasse em casa. Assim posicionou a câmera e começou a rasgar outras cartas e propagandas e as gargalhadas do bebê só aumentaram.

A decisão do Itaú em utilizar o bebê como “garoto propaganda” em seu anúncio passa uma mensagem forte, pois o bebê é uma figura sedutora e com isso o banco consegue atingir, além dos adultos, mesmo correntistas do Itaú ou não, crianças, que se identifiquem ou achem a figura do bebê engraçada, meiga, sendo assim, através das crianças, o anúncio chegaria aos pais.

Sobre os conceitos apresentados nesse trabalho, mais especificamente em relação à identificação do serviço/produto anunciado, o anúncio do banco Itaú deixa claro desde o início, com o narrador falando sobre o extrato mensal da conta no Itaú e que com alguns cliques ele pode passar a ser digital. Além disso, é utilizada a legenda *itau.com.br/sem papel*, que já passa a ideia principal do anúncio. O público alvo são os correntistas do banco, que podem fazer a opção de papel para arquivo digital, mas pode atingir pessoas que não sejam correntistas, e até mesmo crianças, que simpatizem com o bebê e mesmo com a ideia de usar a tecnologia, ou seja, os arquivos digitais, a favor de um mundo sustentável.

A linguagem verbo-visual é uma combinação dos enunciados do narrador, da legenda no vídeo, das gargalhadas do bebê, fazendo assim um anúncio agradável de se assistir, que mostra

um momento de descontração, mas também um bebê, cuja a imagem remete ao futuro, passa a mensagem de que o bebê do anúncio pode crescer em um mundo mais sustentável, se as pessoas optarem por utilizar menos papeis e mais arquivos digitais.

Os aspectos gráficos mostram alterações em relação ao vídeo original, realizadas por recursos digitais. A imagem foi tratada, ficando mais nítida. O bebê teve sua roupa alterada para a cor laranja, que é a cor chave da marca do banco Itaú. Os papeis rasgados ficaram semelhantes aos extratos bancários desse banco. Foi inserida a marca do banco no canto direito inferior. Além disso, foi colocada a legenda *itau.com.br/sem papel* e ao final a marca maior do Itaú e seu slogan “Itaú. Feito para você.”, acompanhado de um *emoticon* piscando.

O anúncio promete atender a necessidade do público alvo, que quer diminuir o uso de papel e deixar o mundo mais sustentável. Além disso, o público alvo prefere a utilização de novas tecnologias, por isso a ideia de receber arquivos digitais é mais agradável do que guardar papeis. A interatividade ocorreu tanto no vídeo original, pois os internautas solicitaram aos pais do bebê que postassem outros vídeos dele, vídeos de suas risadas e foram atendidos. Os pais começaram a postar vídeos com certa regularidade para atender esses pedidos. Os internautas também interagiram pelo canal do banco no *Youtube*, elogiando o bebê, o anúncio e fazendo colocações e críticas sobre o serviço com os arquivos digitais.

## CONCLUSÃO

As reflexões apresentadas neste artigo caminharam no sentido de mostrar que o processo de aprendizagem exige diferentes ferramentas e técnicas pedagógicas, com objetivo de fazer com que as pessoas compreendam o mundo e consigam expressar suas ideias. Com as TIC, existem diversos recursos informatizados disponíveis, para quem atua na área da Educação, porém por si só não garantem inovação no processo de aprendizagem. Dependem de um bom planejamento e projeto dos professores, além da própria apropriação dos recursos por parte deles e da participação efetiva dos estudantes.

Para inserir os anúncios publicitários veiculados em mídias digitais, como o *Youtube*, nas aulas de Língua Portuguesa, o professor precisa conhecer os conceitos que estão associados às TIC e aos anúncios veiculados em mídia social, principalmente no *Youtube*. Também é necessário escolher os anúncios publicitários de forma criteriosa, e se aprofundar sobre eles, pesquisando a história por trás da elaboração de cada um, verificando qual agência de publicidade criou a campanha, quando esses anúncios foram veiculados pela primeira vez, se viralizaram e porquê.

De acordo com a análise do anúncio publicitário, a partir dos pressupostos teóricos utilizados, esperamos que esse artigo contribua para que os professores desenvolvam um trabalho efetivo, com olhar diferenciado, durante as aulas de Língua Portuguesa, que envolva as TIC, as mídias sociais e que tenha como objetivo o posicionamento mais crítico sobre os anúncios publicitários.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

COSTA, C. **Educação, imagem e mídias**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

DIONISIO, A. P. Gêneros Multimodais e Multiletramento. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDCZKA, B; BRITO, K.S (Org.). **Gêneros Textuais reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

ITAÚ sem papel. **Anúncio publicitário do banco Itaú**. Agência África. 2012. Disponível em: <<https://www.Youtube.com/watch?v=p9Z9n0I8Dfo>> Acesso em: 03 jan. 2016.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 1996.

LEVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 2010.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

PUZZO, M. B. A linguagem verbo-visual na constituição de sentido em capas da revista *Veja*. **Revista Intercâmbio**, v. 25, p. 92-105, 2012. São Paulo: LAEL/PUCSP.

RECUERO, R. **Redes sociais na internet**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

\_\_\_\_\_. **Análise de redes para mídia social**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

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

SANT'ANNA, A.; ROCHA, I.; GARCIA, L. F. D. **Propaganda: teoria, técnica e prática**. 8. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

TELLES, A. **A revolução das mídias sociais**. Cases, conceitos, dicas e ferramentas. São Paulo: M. Books do Brasil, 2011.

TORRES, C. **A bíblia do marketing digital**. São Paulo: Novatec Editora, 2009.

VOLOSHINOV, V.N.; BAKHTIN, M.M. **Discurso na vida e discurso na arte: sobre a poética sociológica**. Tradução de Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza, 2009.

# 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](http://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 consequentemente 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 fator 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<sup>a</sup>.

\_\_\_\_\_. **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.

## LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

V. 9, N. 1, ano 2017 - Volume Temático: *Novas Tecnologias e Ensino de Línguas*

---

## CONEXÕES ENTRE LETRAMENTO DIGITAL E LITERATURA DIGITAL

*Áurea Maria Brandão Santos\**

*Letícia Granado Gross\*\**

*Marcelo Spalding\*\*\**

### RESUMO

Desde a segunda metade do século XX, as discussões sobre as tecnologias da informação e o seu impacto sobre a educação têm sido constantes e acaloradas. As tecnologias prosseguem em transformação. A sociedade, sobretudo os jovens, têm apresentado mudanças significativas no seu modo de agir e de se relacionar. Entretanto, na educação ainda se percebe um distanciamento de todas essas transformações. O foco deste artigo está nos impactos que os avanços tecnológicos exerceram na escrita, na leitura e no objeto de ler. Foram trazidas reflexões sobre a coexistência do texto impresso e do texto multissemiótico. Faz-se uma abordagem sobre os letramentos digitais e, principalmente, destaca-se o acesso a eles como condição para uma participação efetiva na sociedade contemporânea. Por fim, são apresentadas produções da Literatura Digital para o trabalho com o ensino de língua portuguesa na escola. Considera-se que os temas em exposição se conectam e estão representados pela Literatura Digital. A partir das discussões aqui propostas, se quer demonstrar que a tecnologia amplia possibilidades e, se bem conduzida, pode ser uma grande aliada na construção do conhecimento.

**Palavras-chave:** Tecnologias; Letramento digital; Literatura digital.

### RESUMEN

Since the second half of the twentieth, century discussions on information technology and its impact on education have been constant and heated. Technologies continue to change. Society, especially young people, has presented significant changes in their way of acting and relating. However, education is still perceived as distancing itself from all these transformations. The focus of this article is on the impacts technological advances have exerted on writing, on reading and on the object of reading. Reflections about the coexistence of printed text and multisemiotic text were brought. It is made an approach on digital literacy and, especially, it is highlighted the access to them as a condition for effective participation in contemporary society. Finally, are presented Digital Literature productions to work with Portuguese language teaching at school. It is considered that the themes on display connect and are represented by Digital Literature. The discussions proposed here aim to demonstrate that technology offers possibilities and, if well conducted, can be a great allied in the construction of knowledge.

**Keywords:** Technologies; Digital literacy; Digital literature.

---

\* Mestre em Ciências da Educação pela ULHT. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da UniRitter.

\*\* Especialista em Produção Textual pela UniRitter. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da UniRitter.

\*\*\* Doutor em Literatura Comparada pela UFRGS. Atuou como Professor da Disciplina Literatura e Mediações Tecnológicas no Programa de Pós-Graduação em Letras da UniRitter

## INTRODUÇÃO

Jovens e adolescentes estão imersos nas culturas digitais, os recursos tecnológicos estão presentes na vida deles praticamente o tempo todo, pelo uso do celular, de aplicativos, jogos *online*, *videogame*, *youtube*, *blogs*, redes sociais. Há uma variedade de aplicativos e *softwares* que se incorporam cada vez mais naturalmente à nossa rotina. No referido contexto, entendemos que a escola não deve e não pode ficar de fora do mundo de possibilidades que a emergência das novas tecnologias traz. Desse modo, diante das céleres transformações da sociedade, no que tange às inovações tecnológicas, o professor depara-se com um novo desafio: é possível favorecer a leitura e tornar a aula de Língua Portuguesa mais atrativa com o uso de recursos digitais?

Para tentar responder a esse questionamento fizemos o seguinte percurso, primeiramente, nos apoiamos em autores que discutem o tema da leitura, em especial sobre a senda aberta entre o texto impresso e o texto digital. Em seguida, tratamos de um tema que consideramos ser de grande relevância, os letramentos digitais – nome dado à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital, tanto para ler quanto para escrever – e as implicações que a falta de habilidade no uso desses letramentos pode gerar na vida desses estudantes. Além disso, fazemos uma breve apresentação da literatura inaugurada no final do século XX, a Literatura Digital, uma literatura que rompe os limites do texto estático, ao trazer à tona textos dinâmicos e interativos. E ainda, selecionamos duas atividades para apresentá-las como sugestões na mediação da prática de leitura e produção de textos em aulas de língua portuguesa para alunos do Ensino Médio.

Este artigo busca demonstrar que o letramento está completamente associado à inclusão social. Entre os letramentos múltiplos com os quais nos defrontamos, os letramentos digitais são os que estão mais ligados ao contexto de globalização e às transformações tecnológicas. Isso reforça a nossa concepção acerca da abordagem dos letramentos digitais como um compromisso da educação. Compartilhamos da ideia de que as práticas de leitura devem se alternar entre o impresso e o digital, de que as letras compõem os textos, mas que eles também podem ser compostos de sons e de imagens, de que a literatura nos foi herdada pelos livros, mas que ela permanece sendo arte, na tela.

## NOVOS TEXTOS, NOVOS LEITORES

Há muitos posicionamentos sobre as transformações causadas pelas modernas tecnologias, divididos entre favoráveis e contrários. Um espaço no qual essa divergência de opiniões sobre o uso de tecnologias é palco constante, sem dúvidas, é a escola. O uso de tecnologias enfrentou, e porque não dizer, enfrenta, resistências em muitos aspectos, e um deles, diz respeito a sua influência nas práticas de leitura e escrita de crianças e adolescentes em idade escolar. Para alguns, nascidos, crescidos e imersos na tradição escolar centrada no texto impresso, o uso de outras linguagens é prejudicial, e até mesmo inaceitável. Todavia, o trabalho de pesquisadores como Gunther Kress (2001, 2002), Lúcia Santaella (2007), Roxane Rojo (2009, 2011), Carla Coscarelli e Ana Elisa Ribeiro (2005) enfatizam a coexistência de textos em diferentes suportes e defendem a importância de viabilizar o acesso a diferentes leituras.

Um dos objetos que melhor representam a ideia de tecnologia é o computador. Se buscarmos na memória a imagem de um computador há cerca de dez anos, é possível perceber facilmente como ele se remodelou para atender as necessidades (ou criar necessidades) do público. Ana Elisa Ribeiro (2005), ao relacionar as tecnologias de informação à leitura, resalta o surgimento do computador e da Internet. Primeiramente, a autora enfatiza que o computador foi criado com a finalidade de ser um grande aliado nas atividades laborais, para assim garantir mais eficiência e rapidez, inclusive para o processamento e edição de textos. Em relação à Internet, a autora aponta que esta se configurou como um meio mais prático para publicar textos, textos com novos formatos e novos recursos, mas que conservam a característica de mediação da leitura.

Essas mudanças permitiram novas interações com o texto disposto na tela, tais interações, mais próximas e perceptíveis ao autor serviram também para desafiar-lo a elaborar materiais que colaborem ainda mais para a fluidez desse processo. Consequentemente, o ato de ler, “deixa de ser apenas codificação e ganha a complexidade de uma atividade cognitiva adquirida e desenvolvida pelo homem” (RIBEIRO, p. 128). A leitura permanece, portanto, inabalável em sua essência, de informar, de gerar conhecimento, de dar prazer – mas transforma-se nas relações que estabelece com esse novo leitor, de novos padrões, em novos tempos.

Ribeiro (2005, p. 129) coloca ainda, que “todas as novas formas de ler que parecem ser vilãs são na verdade novas possibilidades de leitura”. O leitor irá ativar práticas e estratégias adequadas a essas mudanças, contudo, sem descartar o repertório que já possui. Os contatos com novas formas de leitura ativam novas práticas e acionam aquelas já utilizadas pelo leitor. O impacto causado por essa quebra na configuração do formato físico do objeto de leitura, e a consequente não aceitação, ou, não adaptação por parte de alguns, se assemelha ao que aconteceu em períodos anteriores da nossa história em que o texto teve o seu formato modificado.

Lajolo e Zilberman (2009) lembram que o universo da leitura (livros, leitores e suas práticas) sempre foi objeto de interesse de pesquisadores, e no contexto da chamada, Era da Informação ou Sociedade da Informação, acrescentaram-se novos elementos que motivam ainda mais a investigação. À medida que a leitura muda de pele, ao leitor são requeridos novos gestos de interpretação e estabelecidas entre eles novas parcerias.

Com o passar do tempo a escrita acompanhou-se da multiplicação dos suportes que garantiam seu registro: tabuletas de argila, madeira, pedra, pergaminho, papel, disco rígido, CD e pendrive, a escrita experimentou as possibilidades mais diferentes de armazenamento, algumas mais frágeis, outra supostamente mais resistentes, capazes de conservar o seu conteúdo por séculos. Essas mutações são acompanhadas pela variedade de formatos que a escrita assumiu, pelos distintos instrumentos de fixação (o estilete, o teclado, o lápis, o mouse) pelas diferenças ortográficas, pelas discussões sobre os seus padrões (culto ou popular, urbano ou rural) e sobre o modo mais correto de se expressar (LAJOLO & ZILBERMAN, 2009, p.29).

Todas essas transformações na escrita ao longo do tempo geraram também mudanças no cerne das pessoas – leitores e escritores - porém, mesmo com tantas mudanças, não é a remodelação dos formatos que fará com que a leitura seja desvalorizada. Há aspectos inerentes ao ato da leitura que se mantiveram no decorrer da história. Lajolo e Zilberman (2009) afirmam, que se por um lado

os computadores figuram como “antagonistas” do livro, por outro, são grandes “parceiros”. Nos tempos atuais, se tornou mais fácil tanto a divulgação do trabalho do escritor como o acesso do leitor às obras.

Os avanços tecnológicos têm contribuído para a divulgação de obras de diferentes culturas e de diferentes localidades do continente. O meio digital atingiu a sua legitimação como espaço de divulgação tanto de textos ficcionais como de textos científicos, o que tende a colaborar para que o trabalho de mais escritores se torne conhecido e a leitura atinja um maior número de pessoas.

A recepção do texto no meio digital se diferencia da recepção do texto impresso. Ao leitor, ao mesmo tempo em que lhe é concedida mais autonomia, lhe é exigida mais agilidade. Há um volume de informações acessíveis que podem ser intermediadas por cliques e teclas de forma rápida e de diversas fontes ao mesmo tempo. A internet traz um acervo bibliográfico que traz desde os clássicos da literatura até os gêneros textuais mais modernos.

O surgimento sucessivo de formações culturais, conforme observa Santaella (2007), não possui um caráter substitutivo de uma cultura em relação às outras, na verdade, a tendência maior é que ocorra uma hibridização dessas culturas. A autora exemplifica: “a cultura escrita não levou a oral ao desaparecimento, a cultura das mídias não levou a cultura de massas ao desaparecimento, as novas tecnologias da inteligência não diminuíram a importância das precedentes, a escrita e a imprensa” (SANTAELLA, 2007, p. 128). Ademais, essas novas formas de cultura só são possíveis a partir da existência do que já está incorporado pela sociedade e enquanto muitos aderem ao novo, outros se dedicam a preservar as tradições, o que faz com que tradição e modernidade coexistam.

Santaella (2007, p. 294) acrescenta que “o século XX foi o século da coexistência, da convivência e das misturas da escrita com a imagem.” A invenção da fotografia e do cinema causou um poderoso impacto sobre as pessoas e está diretamente ligada à consolidação das culturas de massa. A publicidade passou a usar o poder atrativo das imagens para atrair consumidores, criar tendências e padronizar comportamentos. A escrita perdeu a sua exclusividade a partir do momento em que a imagem foi ganhando mais espaço, quando por meio dela, se tornou possível a comunicação e a expressão. Texto e imagem foram se associando, se apoiando um no outro, até resultarem em gêneros discursivos nos quais são interdependentes e complementares.

O livro impresso é, sem dúvidas, o principal símbolo da leitura. Ao pensarmos em leitura, imediatamente nos remetemos à imagem de um livro com uma bela capa e páginas repletas de palavras, embora saibamos que há outras formas de textos. Há inclusive, livros impressos que disponibilizam links de acessos a conteúdos digitais, o que constata as possibilidades que eles têm de se complementar. Ou seja, o livro continua sendo objeto de encanto e paixão de muitas pessoas, e ele pode sim, ser considerado como algo insubstituível. E, mesmo que o século XX seja considerado como o século da imagem, paralelamente, nesse mesmo século, a cultura escrita se sobrelevou de forma expressiva. Conforme aqui se tem colocado, e mais uma vez gostaríamos de reforçar, as tecnologias digitais não promovem a substituição do livro, mas a remodelação do texto, a ampliação de possibilidades. O mesmo texto que antes exigia do escritor um trabalho árduo e lento, (podemos

rememorar o filme *Shakespeare Apaixonado*<sup>1</sup>, no qual o personagem que representa Shakespeare usa uma pena para escrever a famosa história de Romeu e Julieta), hoje, pode ser produzido em menos tempo e encerrar em si novos elementos - movimento, som, cores e imagens. Nos textos modernos, as linguagens se interpenetram para gerar textos multimodais e multisemióticos.

Todas essas modificações incidem diretamente na forma de produzir conhecimento e no modo como os aprendizes lidam com o acesso ao conhecimento. Por isso, é importante pensar em qual tem sido a repercussão dos benefícios resultantes das conexões entre o digital e o impresso no espaço escolar. Avaliar como isso tem repercutido nas práticas de incentivo à leitura e no favorecimento da aprendizagem e do letramento. Sobre tais questões, aqui se apresentam algumas considerações.

## LITEREXCLUSÃO E LETRAMENTO DIGITAL

Os avanços tecnológicos transfizem os objetos de leitura e também promoveram a eclosão de novos gêneros textuais. Novos textos foram elaborados devido ao surgimento de novas situações e de novos contextos sociocomunicativos. Na rotina de grande parte da população já estão incorporados o *e-mail*, *Facebook*, *Twitter*, *WhatsApp*, *Instagram*, *Snapchat*. Todas essas ferramentas exigem dos usuários habilidades de leitura e de escrita. Por meio delas, os indivíduos se comunicam, emitem opiniões, pontos de vista, expressam sentimentos, fazem relatos pessoais, curtem, compartilham e comentam a respeito de informações às quais têm acesso. Simultaneamente, estão também sujeitos a curtidas, compartilhamentos e comentários de outras pessoas.

Tem-se observado que as postagens, principalmente as que são veiculadas por figuras públicas, possuem um amplo alcance entre a população, causando polêmica, influenciando opiniões, unindo posicionamentos afins. Tais fatos revelam como essas novas plataformas têm cooperado para acentuar a importância do uso da linguagem e do discurso na sociedade contemporânea. Porém, há aqueles que não exploram essas novas possibilidades por completo, e por isso, é tão importante discutir sobre letramentos digitais.

Ribeiro (2005, p. 135) insere a concepção de letramento dentro do contexto de transformação das narrativas, que na sua visão, antes “obedeciam a ordens cronológicas e a fórmulas mnemônicas”, e passaram a ganhar “novos contornos”. Essas mudanças geraram novas possibilidades, e então, o letramento passou a corresponder: ao conjunto de experiências acumuladas por um indivíduo - que envolvam a leitura e a escrita; em que sejam usados diferentes veículos e materiais; nas quais ele tenha autonomia para confrontar e/ou associar conhecimentos adquiridos a novos conhecimentos. Com base nesse conceito de letramento, é que se deve pensar em como colaborar para que os alunos atuem com desenvoltura nos variados eventos de letramento dos quais participam. Não há soluções definitivas, mas acreditamos que o primeiro passo seria trabalhar no sentido de colaborar para que ele seja capaz de manipular e explorar múltiplas possibilidades.

---

1 O filme *Shakespeare in Love* mistura elementos ficcionais e biográficos para narrar a história do célebre escritor inglês William Shakespeare.

O leitor cada vez mais letrado deve ganhar a versatilidade de lidar com todos os gêneros de maneira que não tenha a sensação de completo estranhamento quando tiver contato com novas possibilidades de textos ou de suportes. O letramento, além de significar a experiência com objetos de leitura, também deve possibilitar que o leitor deduza e explore o que pode haver de híbrido e reconhecível em cada gênero ou em cada suporte, e, assim, manipulá-lo como quem conquista, e não como quem tem medo (RIBEIRO, 2005, p. 136).

Percebemos que a sociedade de informação é de uma dinamicidade surpreendente, o que exige que a busca de conhecimentos seja permanente. Entretanto, no Brasil, além do duplo desafio de incluir para educar e de educar para incluir, há deficiências que ainda precisam ser reparadas, como o analfabetismo e a falta de acesso à tecnologia em algumas escolas. Neste país em que a desigualdade é tão alarmante, poder contar com meios de ampliação e divulgação do conhecimento mediado pelo uso das tecnologias pode vir a ser uma forma de encarar os desníveis nas oportunidades de acesso à educação. Contudo, não se trata somente de investir em tecnologia, é preciso criar condições de atuação para aqueles que se encontram em situação de literexclusão<sup>2</sup>. Fazer um levantamento dos níveis quantitativos de pessoas letradas em uma determinada localidade é importante, mas imperativo mesmo, é analisar as experiências dessas pessoas nas relações sociais em que se inserem.

A exclusão digital e o analfabetismo digital são problemas a serem superados. De acordo com Pereira (2005), a exclusão digital está associada à exclusão econômica e social, e se o problema não for encarado com a seriedade exigida poderá comprometer gravemente o desenvolvimento das instituições de ensino, ou fazer com que elas caiam na obsolescência. A situação das escolas públicas merece uma atenção especial porque infelizmente, a precariedade estrutural de algumas delas é um problema comum, que parece por vezes, até ter sido banalizado. Do lado de fora as coisas estão se transformando numa velocidade que não condiz com muitas das práticas que ainda permanecem nas salas de aula.

Segundo Pereira (2005), a inclusão só ocorre de fato, quando a pessoa passa a usufruir os mesmos direitos e os mesmos deveres que os outros participantes do(s) grupo(s) em que se inclui, ou seja, a participar de forma plena. Assim, devemos entender que inclusão digital e o domínio da tecnologia são relevantes para a educação à medida que colaboram para a construção e mediação do conhecimento. O fato dos alunos possuírem celulares ultramodernos e neles trocarem mensagens, postarem fotos, gravarem vídeos, etc., por um lado demonstra possibilidades, mas por outro, demonstra que em alguns casos, o uso da tecnologia é feito de forma limitada.

Para que a escola cumpra a missão de agência de letramento, os múltiplos letramentos e os multiletramentos devem ser abordados de maneira ética e democrática. Rojo (2012) explica que os múltiplos letramentos correspondem à variedade de práticas letradas presentes na sociedade, já os multiletramentos estão centrados na multiplicidade semiótica e de culturas. Desse modo, entendemos que os letramentos precisam ser trabalhados em sua diversidade, e, além disso, devem contribuir para fortalecer o protagonismo de quem atua, ou precisa atuar em eventos/práticas de letramento, para que essa atuação seja feita de forma crítica e consciente.

---

<sup>2</sup> A literexclusão é uma exclusão de dimensão social que revela as incapacidades no processamento da informação escrita (GOMES, 2003).

É igualmente importante estar consciente sobre as mudanças ocorridas na noção de letramento, como aponta Rojo (2007), pois os textos contemporâneos exigem letramentos multissemióticos, os quais são resultantes da confluência do texto impresso com outras semioses. Consequentemente, nos são requeridas novas habilidades linguísticas, pois a tecnologia tem “transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea” (MOITA LOPES & ROJO, 2004, p. 38). A abordagem multissemiótica é para Dionísio (2011), tanto possível como relevante, porém exige conhecimento prévio e preparação. Professores e alunos precisam saber como e para que os textos são usados, bem como, suas vantagens e/ou desvantagens. Constatamos, portanto, a relevância de se trabalhar com a multiplicidade de textos, todavia, consideramos também, que devem se respeitadas as necessidades e a realidade de cada público. Pois, não basta apresentar propostas modernas, elas devem ser, acima de tudo, contextualizadas e colaborativas.

Considerando o interesse deste artigo no tema dos letramentos digitais temos que aqui relevar a obra recém-publicada no Brasil, *Letramentos Digitais* (2016), de Gavin Dudeney, Nicky Hockly e Mark Pegrum. O livro apresenta os letramentos digitais como metodologia de ensino, justifica a importância de abordá-los em sala de aula, destaca as contribuições para o ensino de línguas numa perspectiva interdisciplinar e também traz exemplos de atividades práticas a serem utilizadas em sala de aula. Para os autores, à proporção que o mundo se moderniza, novas ferramentas digitais repercutem mudanças na língua e nos letramentos.

Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17) alertam que “estamos preparando estudantes para um futuro cujos contornos são, na melhor das perspectivas, nebulosos”. A afirmativa é feita com base na incerteza sobre o futuro da humanidade, sobre quais serão as atividades profissionais do futuro, os novos problemas sociais e econômicos. No entanto, esses pesquisadores consideram que na atualidade já vem se delineando uma imagem mais clara do que pode e precisa ser feito para poder participar de “economias pós-industriais digitalmente interconectadas”. Há no mundo todo, segundo os autores, por parte dos governos e ministérios da educação, um movimento em prol da promoção de habilidades próprias do século XXI, como “criatividade e inovação, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, colaboração e trabalho em equipe, autonomia e flexibilidade, aprendizagem permanente” (DUDENEY, HOCKLY & PEGRUM, 2016, p. 17).

Entre essas habilidades, há aquelas relacionadas ao uso das tecnologias digitais, o que obrigatoriamente, “exige um domínio dos letramentos digitais necessários para usar eficientemente essas tecnologias, para localizar recursos, comunicar ideias e construir colaborações que ultrapassem os limites pessoais, sociais, econômicos, políticos e culturais” (DUDENEY, HOCKLY & PEGRUM, 2016, p. 17). Os estudantes do mundo contemporâneo, conforme propõem os autores, carecem de “um conjunto de letramentos digitais” para que assumam o papel de cidadãos globais, saibam lidar com as diferenças interculturais e garantam a sua participação ativa na sociedade.

Os letramentos digitais são definidos por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17) como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”. Logo, os letramentos digitais terão de ser concebidos pela escola como uma habilidade essencial para a sua participação no mundo, como instrumentos que podem enriquecer a aprendizagem.

Devemos, entretanto, estar conscientes de que a participação em eventos centrados nos letramentos digitais exige que os alunos tenham como pré-requisito, o domínio do letramento impresso, pois, conforme os autores ponderam, a comunicação digital depende da linguagem escrita. A obra discute acerca do modo como jovens e adolescentes usam as tecnologias e quais são os seus principais interesses quando estão conectados. Embora a maior parte deles utilize a tecnologia com muita desenvoltura para o entretenimento, frequentemente, nos casos de objetivos profissionais e educacionais, eles não demonstram o mesmo desempenho, o que atesta a importância de boa uma orientação.

## LITERATURA DIGITAL EM SALA DE AULA

A Literatura Digital transpõe as bordas da literatura impressa, pois rompe com o caráter estático do texto literário ao apresentar produções dinâmicas, atrativas e interativas. Para Katherine Hayles (2009), a literatura eletrônica, por necessidade, deve preencher as expectativas dos leitores que partem para a leitura digital, embasados nas leituras impressas, bem como, nos códigos e formas adquiridos ao longo de suas vidas. Para a autora, a literatura eletrônica deve não só atender as expectativas do leitor, mas modificá-las e transformá-las.

Literatura digital, simplificando conceitos muito bem trabalhados por Hayles, é aquela obra literária feita especialmente para mídias digitais, impossível de ser publicada em papel, pois utiliza ferramentas próprias das novas tecnologias, como animações, multimídia, hipertexto, construção colaborativa (SPALDING, 2012)<sup>3</sup>.

A cultura digital, conforme refletem Ramos e Martins (2014), é um fenômeno recente ocorrido por volta dos últimos vinte anos, o que contribui para que o seu público seja na maioria, os jovens. *Games*, séries e aplicativos produzem entretenimento para esse público que consome vorazmente todas as inovações tecnológicas. Os autores observam que há uma ampla produção cultural direcionada aos jovens, e na Internet há um intercruzamento de possibilidades, tendo em vista, que numa mesma obra se conectam diferentes semioses. Logo, a literatura digital atinge esse público porque: “na literatura eletrônica, o jovem é o grande protagonista, sendo reconhecido não só pelo papel de leitor, mas também de coautor – enfim, um leitor imersivo” (RAMOS & MARTINS, 2014, p. 77).

No ano de 2012, Spalding, Ana Mello e Maurem Kayna organizaram o Movimento Literatura Digital. Eles fazem uma alusão ao Movimento Modernista da Semana de Arte Moderna de 1922, e assim como os modernistas, publicam o seu próprio manifesto. A proposta do movimento, segundo os seus idealizadores, é fomentar a construção colaborativa e contribuir “para que a literatura exista seja na pedra, no papel, no espaço ou no ciberespaço” (SPALDING, 2016, p. 13).

---

3 Disponível em [www.literaturadigital.com.br/?pg=25010](http://www.literaturadigital.com.br/?pg=25010) Acesso em 13/11/ 2016.

## MANIFESTO LITERATURA DIGITAL

- 1 – A Literatura Digital é aquela obra literária feita especialmente para mídias digitais, impossível de ser publicada em papel;
- 2 – A Literatura Digital busca criar uma nova experiência de leitura para o usuário;
- 3 – A Literatura Digital requer um novo tipo de texto e de autor;
- 4 – Por literatura entende-se a arte da palavra; portanto, um projeto de literatura digital deve conter texto. Não ser um projeto de literatura digital não é ser melhor ou pior, apenas outra coisa, como vídeo-arte;
- 5 – A Literatura Digital é um novo gênero literário, não substituindo os gêneros da literatura tradicional em papel ou e-book;
- 6 – A Literatura Digital pode ser multimídia, hipertextual, colaborativa, etc, mas não é necessário que todos os recursos sejam usados simultaneamente;
- 7 – A Literatura Digital pode ser encarada como uma ferramenta para incentivar a leitura em ambientes digitais. Não queremos que um usuário largue um livro para ler literatura digital, e sim que ele largue por 10 minutos seus joguinhos ou redes sociais e leia um projeto de literatura digital;
- 8 – Livro digital não é livro digitalizado – confundi-los seria o mesmo que filmar uma peça de teatro e chamar isso de cinema;
- 9 – A Literatura Digital é uma atividade lúdica, mas não é um jogo, pois num jogo o “objetivo principal é antes de mais nada e principalmente a vitória” (vide *Homo Ludens*, de Huizinga);
- 10 – Substitui-se aqui o conceito de livro pelo conceito de obra, entendido como “um objeto dotado de propriedades estruturais definidas, que permitam, mas coordenando-os, o revezamento das interpretações, o deslocar-se das perspectivas” (vide *Obra Aberta*, de Umberto Eco)<sup>4</sup>.

Queremos agora apresentar como sugestão, duas práticas que podem ser trabalhadas em sala de aula com alunos do Ensino Médio. Vemos na literatura digital, meios para uma mediação mais interativa que poderá estimular na turma o protagonismo. As atividades propostas levam à escolha de múltiplos caminhos para a construção dos textos, seja ao buscar a solução de um problema, ou a decidir os rumos da história.

### Práticas para a sala de aula

#### *Desfocados*

A primeira atividade pode ser utilizada tanto para a prática da produção textual (escrita e reescrita), quanto para a abordagem do gênero textual reportagem. Entendemos, pela nossa experiência como docentes, que uma das grandes dificuldades dos professores de Língua Portuguesa e Literatura têm sido a de motivar os alunos à leitura. Se não lhes for apresentado um texto que julguem ser interessante, logo apresentam resistência na realização da atividade, principalmente, se lhes for exigido compreensão e interpretação. Frente a isso, consideramos a *Novela Desfocados*,

4 Disponível em: <<http://www.literaturadigital.com.br/?pg=25012>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

uma proposta interessante e inovadora que pode render bons resultados. Sugerimos o capítulo V, no qual o autor, Mauro Paz, apresenta uma reportagem: “*Jovem suicida-se no bairro Tristeza*”. Após a leitura, o leitor é suscitado a clicar num *hiperlink*, que o possibilitará a interagir com o texto.

Figura 3<sup>5</sup>



Ao clicar no *hiperlink*, escorre uma mancha de sangue ao lado da reportagem e surgem comentários acerca do fato. À medida que se vai clicando em outros *hiperlinks*, novos comentários sobre a morte do jovem, que parecem ser de pessoas distintas, vão emergindo, os quais trazem questionamentos e tentativas de elucidar o motivo do rapaz ter tirado a própria vida.

É uma atividade instigante, pois motiva os alunos a levantarem questionamentos e se colocarem no papel de investigadores. A tarefa de escrever uma reportagem pode ganhar novos contornos. Pode-se ainda, estimular os alunos a escreverem um novo final, no qual eles relatem a descoberta do motivo do suicídio. Nesse processo, eles podem ser estimulados a aumentarem o número de comentários sobre o fato, se colocarem no papel dos familiares ou dos investigadores e/ou criar mais pistas que poderiam desvendar o mistério. Desafiar os alunos a criarem seus textos, com base num fato que poderia ser real, faz com que eles tenham a oportunidade de explanar o seu modo peculiar de encarar uma determinada situação e conhecer outros pontos de vista.

**Um estudo em vermelho**

*Um estudo em vermelho*, um conto hipertextual, denominado pelo próprio autor, como o primeiro hiperconto do Brasil, é a nossa segunda proposta. O texto traz a narrativa do sumiço de uma moça e o mistério gira em torno de um possível sequestro. O primeiro passo consiste em fazer um cadastro com o nome e *e-mail*. A partir daí, o leitor é colocado como personagem e passa a fazer parte da história, será ele o responsável por dar início à narrativa. Frente à situação de ter que resolver o sequestro da moça, que na ficção figura com a irmã do leitor, é preciso entrar em contato com o Sr. Dupin para solicitar os seus serviços.

5 Disponível em <http://www.literaturadigital.com.br/desfocado/>. Acesso em 14/11/2016.

Figura 4<sup>6</sup>

Em resposta, Mr. Dupin, como gosta de ser chamado, responde com uma pergunta que conduz o participante a duas respostas e, assim, ao escolher uma das opções, inicia-se a troca de e-mails e pistas para a resolução da trama. A cada escolha, vão surgindo novas situações até se chegar a um entre os possíveis finais. O texto desperta a curiosidade do leitor que deseja saber o que de fato aconteceu com a vítima. A criatividade e dinamicidade com que o texto se apresenta consegue tocar os jovens leitores em dois aspectos bem característicos dessa idade que são a inquietação e o gosto pelo mistério.

No site, há ainda, algumas sugestões para professores apresentadas pelo próprio autor. Acreditamos que o hiperconto pode ser trabalhado de diferentes formas, com diferentes públicos, logicamente, respeitando as especificidades de cada turma e fazendo as adequações que se fizerem necessárias. Compreendemos que pode ser uma forma de instigar os estudantes em sua imaginação e criatividade. Uma boa mediação associada a condições adequadas de trabalho podem propiciar um espaço de produtividade, no qual, os alunos se deslocam de uma posição passiva para uma posição ativa, para assim, figurarem como protagonistas do seu próprio conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos inicialmente refletir sobre as incidências das tecnologias no ato de leitura, para evidenciar, que colocar tecnologia e leitura como inimigas é um equívoco. Por meio das reflexões que nos propusemos a fazer, esperamos ter colaborado para que algumas ideias distorcidas em torno dessa questão sejam revistas. Acreditamos que o livro impresso foi, é, e será durante muito tempo, objeto de adoração de muitos leitores, continuará encantando as pessoas e aguçando a imaginação de muitos. Todavia, acreditamos também que novas possibilidades de leitura precisam ser exploradas, dado que, uma participação ativa na sociedade contemporânea exige novos letramentos.

6 Disponível em <http://www.literaturadigital.com.br/estudoemvermelho/> Acesso 14/11/2016.

Os letramentos digitais são resultantes das transformações e avanços tecnológicos, são marcados pelo multiculturalismo, pelo plurilinguismo, pela multisemiotividade. Conforme afirmam Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), eles são habilidades essenciais que precisam ser adquiridas pelos alunos para que eles tenham condições de participar com autonomia em diferentes situações. Além disso, podem também ser usados para enriquecer a aprendizagem em sala de aula. Para isso, o professor precisa estar disposto a rever alguns conceitos, a adotar novas práticas, e principalmente, a se apropriar desses novos letramentos.

Os alunos que estão hoje em sala de aula não se adaptam mais a um modelo tradicional de ensino. E nós professores da educação básica, dentro de nossas possibilidades e limitações, estamos sempre buscando alternativas que nos apoiem no nosso objetivo principal - compartilhar conhecimentos. Um tempo dedicado a uma pesquisa na Internet na busca de ferramentas e/ou recursos para incrementar as aulas de língua portuguesa vai trazer em poucos minutos um amplo conjunto de informações. A questão, entretanto, é saber o que usar, por que usar e como usar.

A nova vertente da literatura que aqui expomos, a Literatura Digital, não vem como um recurso aleatório para preencher o tempo, ou simplesmente, justificar a necessidade de se usar a tecnologia em sala de aula. É uma forma legítima e autoral de arte. É fruto da idealização de escritores que têm um compromisso com a arte da palavra e em formar novos leitores. Leitores mais ativos e participativos, leitores ávidos por novas experiências. São novas formas de leitura para leitores de novos tempos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Orientações Curriculares de Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB/ DPEM, 2004, p. 14-56. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/02Linguagens.pdf>> Acesso em 21 de outubro de 2016.

DUDENEY, Gavin. HOCKLY, Nicky. PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

GOMES, Maria do Carmo. Literexclusão na vida cotidiana. **Revista Sociologia, Problemas e Práticas**. Lisboa, Portugal. n. 41, 2003, p. 63 - 92.

HAYLES, N. Katherine. **Literatura Eletrônica**: Novos horizontes para o literário. Global Editora, 2009.

LALOLO, Marina. ZILBERMAN, Regina. **Das tábuas da lei à tela do computador**. A leitura em seus discursos. 1. ed. São Paulo: Ática, 2009.

MARTINS, Nalice de Oliveira; RAMOS, Penha Élide Ghiotto Tuão. Tendências vanguardistas: a literatura eletrônica e o jovem leitor imersivo. **Via Atlântica**: São Paulo, 2014, n. 26, p. 61 - 80.

MOITA-LOPES, Luís. P. ROJO, Roxane. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: PEREIRA, João Thomaz. Educação e Sociedade da Informação. In: COSCARELLI, Carla V. RIBEIRO, Ana E. (orgs.) **Letramento digital** – aspectos digitais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2005. p. 12-23.

RIBEIRO, Ana Elisa. Ler na tela – letramento e novos suportes de escrita. In: COSCARELLI, Carla V. RIBEIRO, Ana E. (orgs) **Letramento digital** – aspectos digitais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2005. p. 126 – 150.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SPALDING, Marcelo. **Alice do livro impresso ao e-book**: adaptação de Alice no país das maravilhas e de Através do espelho para Ipad. Porto Alegre: UFRGS, 2012. Tese (Doutorado em Letras), Instituto de Letras, UFRGS, 2012.

\_\_\_\_\_. **Manifesto da Literatura Digital**. Porto Alegre, 2002. Disponível em: <[http:// www.literaturadigital.com.br](http://www.literaturadigital.com.br)>. Acesso em 16 abr. 2016.



# LETRAMENTOS EM QUESTÃO: UM RESGATE HISTÓRICO

*Selma Silva Bezerra\**

## RESUMO

Este artigo pretende fazer uma breve descrição das teorias que englobam os estudos dos letramentos e discorrerá sobre as questões iniciais de Heath (1983) e Street (1984) até os estudos mais atuais. Para tanto, o dividiremos em três décadas, 80, 90 e 2000. Na década de 80, os estudos voltam-se para a análise dos usos da escrita e da leitura na vida das pessoas (HAMILTON, BARTON, 2000). É, em torno da década de 90, que os pesquisadores percebem que o tema já não pode mais ser utilizado no singular e debruçam-se sob as diversas formas de se construir e interpretar a linguagem, por meio das variadas formas de comunicação. Já os estudos dos anos 2000 ampliam as concepções anteriores e buscam a análise das múltiplas formas de se analisar as diversas linguagens (LANKSHEAR E KNOBEL, 2007) e (JANKS, 2010). Para a efetivação desse trabalho em sala de aula, advoga-se a necessidade de ação de um agente de letramento (KLEIMAN, 2006).

**Palavras-chave:** Letramentos; Multiletramentos; Agente de letramento.

## ABSTRACT

This paper intends to do a brief description of the theories that encompass literacy studies and it will present Heath (1983) and Street (1984) first questions until recent studies. Therefore, we will divide it into three decades, 80, 90 e 2000. In the 80's, studies turned to the uses of writing and reading in people lives (HAMILTON, BARTON, 2000). Around 90's, researchers realized that the subject cannot be used in the singular and embraced several forms of constructing and interpreting language, through many ways of communication. Studies in the 2000 expended previous conceptions and intended to analyze multiples forms of analyzing multiple languages (LANKSHEAR E KNOBEL, 2007) and (JANKS, 2010). To have this work done in classrooms, we advocate the need for action of a literacy agent (KLEIMAN, 2006).

**Keywords:** Literacies; Multiliteracies; Literacy agent.

---

\* Mestre em Letras e professora do Instituto Federal de Alagoas.

## INTRODUÇÃO

Os estudos com os letramentos não são novos, porém com os múltiplos conceitos que temos visto corriqueiramente, faz-se necessário ter um olhar atento para cada um deles e também para os primeiros estudos referentes ao tema. Para tratar desse assunto, é, inquestionavelmente, necessário mencionar o impacto das novas tecnologias e suas interfaces. O que nos faz constatar que, se não interagimos mais da mesma forma, não vivemos da mesma forma, conseqüentemente, também não aprendemos do mesmo jeito.

As mudanças na vida cotidiana das pessoas são notórias, em vários aspectos, nos comunicamos por meio da internet pelos telefones, tablets e computadores, compartilhamos fotos, vídeos, nossos e dos outros, salvamos nossos arquivos em pastas virtuais e ainda não precisamos sair de casa para fazer transações bancárias. Tudo bem diferente de como nossos pais interagiam. Tendo tudo isso em vista, como pensar que nossos estudantes aprendem e estudam da mesma forma que nós aprendemos e estudamos? Como não levar em consideração essas novas realidades a nossa volta? Já que a resposta é sim, devemos ensinar de acordo com o que os aprendizes vivem, mas como fazer isso? Seria muito simples responder: utilizando essas tecnologias em sala de aula, mas não é tão simples assim, já que nada é por acaso e em sala de aula tudo deve ser averiguado e analisado para que consigamos o objetivo maior; a aprendizagem. Muitos dos novos aplicativos para os dispositivos eletrônicos obedecem as regras do mercado financeiro e não as questões educacionais. Por isso, devemos ter esse e tanto outros cuidados.

Poderíamos dizer que esse **como fazer** está na teoria dos letramentos, mas seria simplificá-la e reduzi-la, já que não é só o uso de novas formas de comunicação em sala de aula que irá automaticamente nomear um ensino voltado para os letramentos. É muito mais, o que vamos tentar abordar, em seguida, é uma forma de ensino consciente que não proponha somente o como, mas também porquê, o que há por trás, de onde vem, o que fazer, de que modo utilizar, para quem, quando e muitos outros questionamentos que levem o aluno aprendiz a fazer uma reflexão, mais profunda, do que está estudando para sua vida.

Tal ensino requer uma postura engajada do professor, o que Kleiman (2006) chama de agente de letramento, discutiremos essas questões nas próximas páginas deste artigo. Antes disso, vamos discutir um pouco sobre o começo das discussões sobre letramentos, sobre alguns aprofundamentos e também sobre questões mais atuais. Para tanto, dividiremos o artigo em três décadas 80, 90 e 2000 e depois apresentaremos a noção de agente de letramento Kleiman (2006).

## LETRAMENTOS NA DÉCADA DE 80

Nos anos 80, a palavra letramento é escrita no singular e é quase um sinônimo de alfabetização. Em inglês, *literacy* significa letrado no sentido de alfabetizado e também letramento no sentido que utilizamos atualmente. Logo no início da década 80, alguns pesquisadores estudavam como o letramento familiar era fundamental para o desenvolvimento escolar e como o fracasso ou o sucesso era condicionado a essas questões. Terzi (1995, p.94) mostra a análise de tais constatações eram feitas a partir de critérios estabelecidos pela escola e acabavam ignorando os letramentos

que as crianças já conheciam. A mesma autora aponta os estudos de Heath (1982;1983) como uma perspectiva diferente, já que essa autora expõe três comunidades com orientações de letramentos bem distintas, alistando cada orientação com o desenvolvimento escolar das crianças. Dessa forma, Heath (1983) notou que em algumas comunidades os eventos de letramentos, desenvolvidos em casa, eram similares ao da escola e que, em outras, isso não acontecia, gerando assim o conflito.

Nesse caso, o que os autores entendem por letramento está, a meu ver, intimamente, ligado à leitura. Fala-se em evento de letramento<sup>1</sup>, mas compreendo que, nesses estudos, apesar de seu caráter inovador, o conceito de letramento ainda não abrange sua imensidão de possibilidades, restringindo-o à linguagem escrita e à leitura.

Ainda nos anos 80, temos o trabalho de outro pesquisador que é também citado até os dias atuais, ele já não pensa somente a leitura, mas também o ensino como um todo. Brian Street (1984) propôs dois modelos educacionais, não opostos, mas distintos entre si, a saber, o modelo autônomo e o modelo ideológico. O primeiro representa as práticas de ensino sem reflexão, gramática pela gramática, ler o texto com o objetivo de compreender a visão do autor ou leitura pela leitura, sem uma reflexão mais profunda. Também pode ser caracterizado pelo ensino desprovido de reflexão ou até mesmo sem conexão com a realidade dos aprendizes. Todas essas formas de lecionar que reflitam sobre nossa ação no mundo e sobre nossos papéis na sociedade não estão presentes no modelo autônomo no qual enfatiza a questão cognitiva, as dicotomizações, Kleimam (1995, p.22) resume essas características em:

- A correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo;
- A dicotomização entre a oralidade e a escrita;
- 3.a atribuição de poderes e qualidades intrínsecas à escrita, e por extensão, aos povos ou grupos que a possuem.

A palavra ‘autônomo’ está aí no sentido de autonomia, já que esse modelo pressupõe que o ensino se resolve por si mesmo, ou seja, o objetivo é ensinar a ler para ler e a escrever para escrever, não estando voltado para o desenvolvimento de uma reflexão sobre o que se está lendo ou escrevendo.

O segundo, por sua vez, o modelo ideológico volta-se para as questões da linguagem como prática social, já que entende que os letramentos não se restringem apenas às praticas escolares, mas estão presentes na sociedade em geral. Ele prevê o trabalho com a linguagem a partir da interação, do diálogo e da realidade dos alunos, como ponto de partida. Os alunos são tidos como atores críticos, pois devem perceber que, nos diferentes contextos, as práticas de letramentos mudam e requerem diferentes usos da linguagem, reconhecendo sua dinamicidade.

---

1 Barton e Hamilton (2000, p.8) explicam que os eventos de letramento são as atividades nas quais o letramento tem um papel. Elas, geralmente, acontecem quando utilizamos um texto escrito para executar uma atividade ou tarefa do dia a dia. Os eventos são observáveis e podem se repetir, além de partirem de práticas de letramento, eles também estão inseridos em um determinada prática ou práticas de letramento. As práticas de letramento, por sua vez, são “formas culturais de utilização da linguagem escrita nas quais as pessoas inserem suas vidas. De uma forma mais simples, as práticas de letramento são o que as pessoas fazem com o letramento” (idem. p.7).

Tais modelos não representam um binarismo, Kleiman (1995) explica que o modelo ideológico não se trata de uma negação do que se produz dentro de uma abordagem autônoma de letramento (cf. p. 39). A autora acrescenta que “os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa” (KLEIMAN, 1995, p. 39). Não podemos negar a necessidade do estudo da gramática, da leitura em voz alta, por exemplo, mas, no entanto, não deveria ficar só nisso e ir mais além, pensando as questões sociais, históricas e ideológicas, envolvidas nos textos.

Os estudos de Street (1984) servem, de uma certa forma, para balizar o que Heath denunciavam anos antes sobre os eventos de letramento que os participantes de um determinada comunidade traziam consigo, antes de ingressarem na escola. Os alunos das comunidades de baixa escolarização tem mais dificuldade na aquisição da escrita, pois não apresentam as práticas de letramento que a escola objetiva, dificultando assim sua ascensão social. Detentora de modelo autônomo, a escola acaba não contribuindo para as mudanças na sociedade e também na vida dos sujeitos que a frequentam.

Tais contribuições são bastante relevantes para o tema discutido, mas ainda não contemplam os diversos sentidos dos letramentos, pois os reduzem à aquisição da escrita e da oralidade. Discutiremos, nos próximos parágrafos, o conceito de multiletramentos e de letramentos críticos.

## LETRAMENTOS NA DÉCADA DE 90

É nos anos 90 que um grupo de estudiosos se reúne na cidade de Nova Londres, em Connecticut nos Estados Unidos, para discutir as questões educacionais maiores e refletir com a educação em geral tem sido distinta da necessidade dos seus usuários, durante uma semana de colóquio. Esses estudiosos se perguntavam o que é uma educação apropriada para mulheres, indígenas, falantes da variante não padrão e o que é apropriado para todos em um contexto de conectividade global (cf. NLG, 1996, p. 10). A meu ver, os questionamentos desses pesquisadores vão muito além, colocando o papel da escola em questionamento, pois, se somo seres plurais, porque a escola continuar a tentar desenvolver as mesmas habilidades em todos os sujeitos que dela participam?

Para cunhar o conceito de multiletramentos, os autores definem a ideia de design como o ato de moldar para construir novos significados. Os designs nas sociedades aparecem nas diversas formas, linguísticos, auditivos, espaciais, gestuais e visuais. Cada um desses elementos contribuem para a compreensão, interpretação e para a constituição das significações dos textos, das ações, das imagens, dos vídeos, memes, e tantos outros textos presentes em nossas sociedades. Ao citar os alfabetismos funcionais, Rojo (2012, p.29) diz que “o trabalho da escola sobre esses alfabetismos estaria voltado para as possibilidades práticas de que os alunos se transformem em **criadores de sentidos**” (grifo nosso). Nessa direção, os multiletramentos preveem alunos que vivam os processos de ensino/aprendizagem de forma intensa, como críticos que ajam e atuem em sociedades, conscientes dos seus papéis, ressignificando os textos e os discursos. O ensino poderia ser pautado em alguns movimentos, a saber: *prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada*. Esses pilares não representam uma sequência pronta, mas dialogam com outras perspectivas de ensino que tornam a pedagogia dos multiletramentos algo real e possível nas aulas de línguas. Rojo (2012) explica esses movimentos como:

*Prática situada* tem um significado particular bem específico, que remete a um projeto didático de imersão em práticas que fazem parte das culturas do alunado e nos gêneros e designs disponíveis para essas práticas, relacionando-as com outras, de outros espaços culturais (públicos, de trabalho, de outras esferas e contextos). Sobre essas se exerceria então uma *instrução aberta*, ou seja, uma análise sistemática e consciente dessas práticas vivenciadas e desses gêneros e designs familiares ao alunado e de seus processos de produção e de recepção. Nesse momento é que se dá a introdução do que chamamos critérios de análise crítica, ou seja, de uma *metalinguagem* e dos conceitos requeridos pela tarefa analítica e crítica dos diferentes modos de significação e das diferentes “coleções culturais” e seus valores.

Tudo isso se dá a partir de um *enquadramento dos letramentos críticos* que buscam interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e produção dos designs e enunciados. Tudo isso visando, como instância última, à produção de uma *prática transformada*, seja de recepção ou de produção/distribuição (*redesign*) p. 30 (grifos da autora)

Os movimentos, descritos acima, não são nada fáceis, diante de todas as atribuições dos professores atualmente, mas podem contribuir para uma melhora no ensino, mostrando um caminho possível. Os multiletramentos configuram-se como uma proposta ampla, não se restringindo apenas às línguas, e que pode abarcar todas as disciplinas do currículo escolar.

Sendo assim, a proposta dos multiletramentos extrapola a noções de letramento descritas, já que amplia através dos designs as concepções de leitura e de escrita, produção e circulação dos textos que não são mais somente escritos, mas também imagéticos, multimodais, gestuais e tantos outros.

As novas tecnologias tem um papel importante para essas propostas, pois além de cooperarem para a mudança em nossas vidas, elas também são de fácil acesso, e quase todos podem utilizá-las. Quando falamos de letramentos ainda há muito mais para ser estudado, por isso, vamos continuar, agora nos anos 2000.

## LETRAMENTOS NOS ANOS 2000

Nos anos 2000, muitos estudos deram prosseguimento ao que discutimos nas páginas anteriores. Neste artigo, nos debruçaremos sob os textos de alguns autores que consideramos como primordial a leitura e discussão, são eles, Lankshear & Knobel (2007), Kleiman (2006) e Janks (2010;2013;2014;2016). Sei da importância e relevância de tantos outros autores, nacionais e internacionais, e de outros conceitos, mas seria um pouco cansativo resumi-los em um artigo, por isso, apresentaremos apenas esses três.

Lankshear e Knobel (2007), ao descrever o que há de novo nessa perspectiva de letramentos, elencam os motivos para tal virada epistemológica. Segundo eles, se entendemos que não há significado fora de práticas sociais, temos que perceber que a leitura e escrita necessitam estar inseridas em uma prática social. Sendo assim, a compreensão de linguagem não está só relacionada à interpretação de ícones lingüísticos, ela faz parte de algo muito mais amplo. Gee (apud LANKSHEAR e KNOBEL, 2007) advoga que letramento está a relacionado à Discurso que, por

sua vez, envolve as formas de se utilizar a linguagem (ler, escrever, falar e escutar) a linguagem não verbal (gestos, imagens, gravuras, símbolos) e aos várias crenças, ideias, valores, formas de pensar e agir socialmente. Com isso, os autores mostram que a leitura é só um dos elementos que compõem o que se abrange por letramento.

Eles também relatam que essas mudanças na forma de se enxergar os letramentos devem-se à dois motivos: os novos aparatos tecnológicos; a nova visão de *ethos*. Os autores explicam que

o significado do novo aparato tecnológico tem a ver com a forma na qual ele capacita as pessoas para construir e participar de práticas de letramento que envolvem diferentes tipos de valores, normas, sensibilidades, procedimentos e assim por diante, diferentes daqueles que caracterizam os letramentos convencionais p. 7.

Podemos relacionar a chamada Web 2.0 com as novas tecnologias, já que permitem que as pessoas as construam coletivamente e colaborativamente, como os sites *wikis*, *blogs*, *podcasts*, *remixes* e tantos outros. Tais formas de agir no mundo nos levam para uma nova relação com a noção de espaço, pois não lidamos mais somente com físico, os espaços artificiais já são parte de nosso dia a dia. Salvamos nossos documentos nas nuvens<sup>2</sup>, compartilhamos nossos textos, fotos, músicas por emails, chats, até mesmos pelas nuvens, criamos outras redes de relacionamento que transbordam nossas capacidades físicas e, às vezes, tomam proporções muito grandes. Por exemplo, quando temos centenas de amigos no facebook, o que, pessoalmente, seria quase impossível manter um contato.

Já o novo *ethos* é compreendido a partir das mudanças entre letramentos convencionais e novos letramentos, espaço físico e cyber espaço. Atravessado por as questões discutidas até agora, a noção de espaço mental 2.0 também coopera para essa nova constituição do *ethos* na pós-modernidade, segundo os autores. Como pensar em autoria se todos podem contribuir para a construção do texto? Os sujeitos que produzem textos colaborativamente querem ser reconhecidos como autores? De que forma? Esses questionamentos nos levam para tantos outros e nos fazem perceber como as novas gerações participam e produzem as novas práticas de letramento.

Diante do exposto, fica notório os desafios dos professores e professoras, temos um logo percurso de atualização e aprofundamento de nossos estudos, já que não podemos perder de vista o mundo no qual nossos alunos vivem e os problemas, os dilemas e as vantagens que eles tem. O profissional da educação na visão de Kleiman (2006) precisa ser mais que um mediador, monitor, ou transmissor do conhecimento. A autora defende o professor como um **agente de letramento**,

---

2 Segundo Rojo (2012, p.26) nuvem é “um conjunto visível de *bits* e *bytes* que se encontram em suspensão na atmosfera da web e que, acessados, aparecem para nós como textos, imagens, vídeos trabalhos colaborativos. O melhor da computação em nuvem é que, embora dependa da ampliação, acesso e democratização das bandas de transmissão, ela passa a dispensar a propriedade, inclusive máquinas, ferramentas e serviços. Posso acessar de qualquer lugar/dispositivo (meu ou não), sem ter de comprar os *softwares* ou mesmo pagar provedor”. Como um exemplo de colaboração em nuvem, cito meu grupo de extensão e de pesquisa, compartilhamos uma pasta no *dropbox* na qual deixamos recados, compartilhamos os textos e atividades das aulas dos projetos e até mesmo os projetos que fazemos, todos os alunos dos projetos podem acessá-la

ele, segundo ela (KLEIMAN, 2006, p.82-83.), “seria um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições”. O professor/a seria um ator social, capaz de contribuir de forma ativa no processo de produção das atividades escolares, mas que também necessita do conhecimento teórico que temos discutido, para conseguir atingir seus objetivos.

Para Cunha (2010), “o(a) professor(a) como um agente de letramento implica um cenário onde o(a) professor(a) é, acima de tudo, uma pessoa ativa que pode fazer transformações em seu ambiente por meio de suas atuações” p.152. Cunha (2010) também destaca que esse professor, concebido dessa forma, demanda uma postura mais autônoma e colaborativa, para possibilitar uma participação mais efetiva dos alunos (cf. p.153). Tal postura, na nossa opinião, pode fazer com que os alunos também sejam construtores de sentidos (*meaning making*), através da leitura e produção dos mais distintos textos, por meio de seus múltiplos vieses.

A proposta sugerida por Janks(2010) está centrada na noção de letramento crítico que está ligado ao poder, ao acesso, à diversidade e ao design. A autora explica que o letramento crítico “é uma questão de escrever e reescrever o mundo; é também de design e de re-design” (JANKS, 2013, p.227). Ela aponta para a habilidade de problematizar o mundo a partir de três categorias, a saber : construir o design, des-constuir e re-construir e redesenhar<sup>3</sup>. Seria, a meu ver, um círculo de produção, construção, desconstrução e reconstrução de sentidos linguísticos, políticos, sociais e culturais da língua a ser estudada. É um exercício de apropriação crítica da linguagem que podem ser praticados em sala de aula. Janks (2012) salienta que o letramento crítico volta-se para “o consumo e a produção de textos, bem como para a relação entre os dois e a crítica requer um aspecto de ambos” p. 153. A visão de Janks está fundamentada na análise crítica do discurso e tem como base Althusser, Fairclough, Foucault e Thompson, aprofundando os conceitos desses estudiosos e buscando seus próprios pilares para o trabalho com a linguagem em sala de aula. Entendo que é a partir desse uso consciente da linguagem que professores e professoras podem construir um proposta de ensino adequada para cada realidade. Não podemos viver na sociedade atual reproduzindo valores e crenças ultrapassadas que contribuem para a manutenção de discursos machistas, ações contra o meio ambiente, discursos e ações homofóbicas, racistas, sexistas e tantas outras que atingem nossa sociedade. Diante disso, Janks (2010;2012;2014) explica que existem as *políticas p* e as *Políticas P*. As políticas com p minúsculo tratam-se das políticas do cotidiano, das escolhemos que fazemos no nosso dia a dia. O que comemos, o que vestimos, em quem votamos, onde passamos as férias, onde compramos, tudo isso pode significar uma escolha consciente e representar uma política pessoal. Já as políticas com P maiúsculo são aquelas relacionadas às instituições, às políticas linguísticas, às políticas partidárias, às políticas governamentais, e às empresariais. A autora defende que o ensino possa fazer com que os alunos e alunas tenham consciências dessas políticas e possam fazer conexões locais, a partir das políticas p, e conexões globais, a partir das políticas P. Dessa forma, o ensino poderá buscar a construção de novos olhares para os temas que circulam em nossa vida.

3 Tradução nossa. No original, em inglês, construct design, de-construct and reconstruct and redesign.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto anteriormente, vemos que são diversos os conceitos e autores que estudam os letramentos sociais, mas, de certa forma, tais estudos se complementam, contribuindo para a ampliação da teoria. Podemos destacar, algo defendido em todos os autores descritos aqui, como primordial, que as práticas de sala de aula possam partir de práticas sociais, da vida e da necessidade dos alunos. Podemos dizer, dessa forma, que deveríamos trilhar um caminho inverso, que possibilite sair dos livros didáticos e se voltar para as realidades vividas, reais de nossos alunos. É notoriamente um longo caminho a ser percorrido, mas possível. Nosso grande mestre, Paulo Friere, bem antes de todos esses autores, já havia nos aconselhado que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

Além disso, sabendo da dificuldade e da necessidade de um profissional engajado, advoga-se a ação de um professor agente de letramento e que vá de encontro com todos os percalços que, enquanto professores, encontramos no nosso fazer diário. É um longo percurso que temos que trilhar na formação do professor, nas formações continuadas e nos programas de pós-graduação, para conseguirmos reconstruir a realidade de nossas salas de aulas.

## REFERÊNCIAS

BARTON, David. Researching literacy practices: learning from activities with teachers and students. In: **Situated Literacies: Reading and Writing in Context**. Edited by BARTON, David; HAMILTON; Mary; IVANIC, Roz. Routledge, Londres, 2000, pp. 166-177.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy practices. In: **Situated Literacies : Reading and Writing in Context**. Edited by BARTON, David; HAMILTON; Mary; IVANIC, Roz . Routledge, Londres, 2000, pp. 7-15.

CAZDEN, Courtney; COPE, Bill; FAIRCLOUGH, Norman; GEE, Jim; et al (THE NEW LONDON GROUP). Pedagogy of multiliteracies: designing the social futures. In: **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1 Spring, 1996, p. 60-92.

CUNHA, Rosana. **O jornal escolar sob a ótica do ensino de gênero e da formação continuada do professor**. 2010, p. 141-161.

HEATH, S. B. **What no bedtime story means: narrative skills at home and school**. In: *Language and society*, II. 1982, p. 49-76.

HEATH, S. B. **Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms**. New York, Cambridge University Press, 1983.

JANKS, Hilary. **Literacy and power**. Nova York: Routledge, 2010.

JANKS, Hilary. The importance of critical literacy. In: **English Teaching: practice and critique**, May, 2012, Volume 11, número 1, p.150-163.

JANKS, Hilary. Critical literacy in teaching and researching. In: **Education Inquiry**: vol 04, n°2, Junho de 2013, pp. 225-242.

JANKS, Hilary. Panorama sobre letramento crítico. In: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize. Orgs. **Práticas de Multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas-SP: Pontes editores, 2016, p. 21-39.

KLEIMAN, Angela B.. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In : KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de letras, 1995, pp. 15-61.

KLEIMAN, Angela B..Processos identitários na formação profissional : o professor como agente de letramento. In: CORREA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise org. **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas, 2006, pp. 75-91.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Sampling the “new” in the new literacies. In: **A New Literacy Sampler (new literacies and digital epistemologies)**. LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele (Editors). New York, Peter Lang, 2007, pp. 1-24.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane ; MOURA, Eduardo (org). **Multiletramentos na escola**. São Paulo:Parábola Editorial, 2012, pp. 11-34.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Angela B. org. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Mercados de Letras. Campinas-SP, pp. 91-117.



## RESENHA

*Patricia Lucas\**

*Márcia Sipavicius Seide\*\**

**NATALE, Lucía; STAGNARO, Daniela (orgs.)**

***Alfabetización académica: un camino hacia la inclusión en el nivel superior.***  
**1 ed. - Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2016.**

Com o título *Alfabetización académica: un camino hacia la inclusión en el nivel superior*, as autoras organizadoras do livro abordam a temática do letramento no ensino superior sob a perspectiva da inclusão educativa. A obra, composta por sete capítulos, trata das experiências vivenciadas em importantes universidades da América Latina citadas no decorrer dos capítulos, quando se menciona a realização de programas de letramento acadêmico desenvolvidos ao longo dos anos de 2014 e 2015. No prefácio, as autoras relatam que a obra é fruto de um projeto de pesquisa que surgiu a partir da realização de um evento promovido pela Secretaria de Políticas Universitárias da Argentina intitulado “Consenso del Sur 2013”, no qual foram discutidos os desafios encontrados por professores e instituições de ensino superior para proporcionar a inclusão educativa dos alunos que ingressam nas universidades.

Cumprе mencionar que a percepção da necessidade de planejar e aplicar intervenções pedagógicas visando promover eventos de letramentos acadêmicos costuma aumentar em contextos nos quais os alunos são heterogêneos, oriundos de classes sociais e contextos socioeconômicos distintos. Enquanto, nos Centros de Escrita de universidades anglófonas, essa percepção foi aguçada pela presença de alunos estrangeiros que não eram falantes nativos de inglês, no contexto latinoamericano as experiências relatadas no livro mostram que a preocupação pelos letramentos dos alunos aumentou à medida que alunos de diferentes classes sociais e experiências educativas ingressaram no nível superior.

Esse processo de expansão do ensino superior resulta na necessidade de ações inclusivas, no âmbito universitário, inclusive no Brasil, motivo pelo qual a obra aqui resenhada pode interessar o público brasileiro, especialmente, professores e instituições de ensino que tenham por meta a implementação de ações em prol dos letramentos em gêneros acadêmicos dos alunos.

---

\* Mestranda em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

\*\* Profa. Dra. do curso de Letras e do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu na Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

No capítulo 1, *Inclusión en educación superior y alfabetización académica*, Inez Gimena Pérez e Lucía Natale discutem um dos conceitos-chaves propostos pelo livro: o letramento acadêmico como forma de inclusão no ensino superior. Inicialmente são feitos apontamentos a respeito do discurso das universidades latinoamericanas frente à necessidade de criação de ações que favoreçam a inclusão e a permanência dos alunos nas universidades e que, posteriormente, gerem melhores condições para o desempenho profissional dos discentes.

O capítulo 2, *El área de Primera lengua de la Universidad de las Américas Puebla-UDLAP-México* de Martin Sanches Camargo, trata, especificamente, de um estudo sobre o ensino de língua materna no âmbito da universidade supracitada, localizada no México e de caráter privado. O programa de escrita oferece dois cursos obrigatórios de língua materna (espanhol) a todos os alunos: Argumentação acadêmica e Comunicação acadêmica e científica, ambos integrados ao rol de disciplinas de todas as licenciaturas.

O capítulo seguinte, *El programa de lectura y escritura académicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile: sus aportes para la inserción académica de los estudiantes*, de Verónica Sanches e Soledad Montes, analisa o “Programa de Talento e Inclusão” (PLEA), programa de leitura e escrita acadêmica da Universidade Católica do Chile (instituição privada de ensino), que oferece vagas para alunos oriundos de colégios municipais, para cuja seleção é analisado como critério o desempenho dos alunos nas escolas.

No capítulo 4, *Las tutorías de un centro de escritura como dispositivo de modelamiento de estudiantes de programas de formación inicial docente* de Mariá Conzanza Errázuriz, a autora reflete sobre a escrita de estudantes do curso de Pedagogia da Pontificia Universidade Católica do Chile (PUC) do Campus de Villarica e apresenta os resultados de uma pesquisa que analisou as percepções de estudantes participantes de um centro de escrita implementado nesse curso de formação inicial de professores, com o objetivo de investigar o quanto a escrita acadêmica é útil à formação docente.

O capítulo 5, *El área de escritura académica de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas de la Universidad Autónoma de Tlaxcala- México*, traz a experiência de ensino em uma instituição pública que conta com cinco centros de pesquisa sendo a maior universidade do estado cujos alunos, em sua maioria, são pobres e universitários de primeira geração. Este capítulo foi escrito por Maria Cristina Castro Azuara que discute a área de escrita acadêmica da licenciatura e ensino de línguas da Universidade Tlaxcala do México, através de um estudo de identificação das concepções dos estudantes e professores da licenciatura em ensino de línguas a respeito da função e da utilidade do curso de escrita acadêmica e seus impactos nos processos de inclusão educativa e social.

O capítulo 6 *El programa de desarrollo de habilidades de lectura y escritura a lo largo de la carrera de la Universidad de General Sarmiento- Argentina*, escrito em conjunto por Lucía Natale, Daniela Stagnaro, Inés Gimena Pérez y Letícia Rios, traz ao leitor um estudo sobre o programa de desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita desenvolvido na Universidade de General Sarmiento, uma instituição pública de ensino, localizada próximo à capital argentina Buenos Aires. Trata-se de um curso que se diferencia dos demais por pensar a escrita integrada e situada nas disciplinas de caráter interdisciplinar e desenvolvido ao longo da graduação.

O sétimo e último capítulo *Alfabetización académica: un camino hacia la inclusión*, de Daniela Stagnaro e Lucía Natale, faz uma meta-análise indicando as concepções de escrita e ensino de escrita dos docentes envolvidos e tirando conclusões das experiências relatadas entre as quais se destaca a seguinte: a necessidade de introdução à cultura disciplinar é algo que todos os alunos necessitam, independente do seu nível sociocultural, o que remete tanto a uma noção universalista de inclusão quanto à responsabilidade social das universidades

Ao ler este livro, os leitores podem aprender com a experiência alheia e se inspirar a também planejar e aplicar ações inclusivas capazes de aperfeiçoar os letramentos dos alunos universitários, meta a que também aspiram os pesquisadores brasileiros da área de letramento em gêneros acadêmicos.



# LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

V. 9, N. 1, ano 2017 - Volume Temático: *Novas Tecnologias e Ensino de Línguas*

---

## SUBMISSÕES E NORMAS

### SUBMISSÕES

**Os artigos devem ser enviados ao endereço eletrônico:** [linguagememfoco@uece.br](mailto:linguagememfoco@uece.br)

### NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

#### Apresentação:

Aceitam-se trabalhos inéditos, redigidos em Português, Inglês, Espanhol ou Francês.

- **Fonte:** Times New Roman, tamanho 12, com exceção para citações com mais de 03 linhas, notas de rodapé e legendas, que devem apresentar tamanho menor e uniforme (conforme ABNT - NBR 14724).
- **Configuração de página:** papel tamanho A4 –margens esquerda e superior de 3 cm; direita e inferior de 2 cm.

#### Extensão dos textos

- Os artigos devem ter o mínimo de 07 e o máximo de 15 páginas;
- As resenhas, mínimo de 01 e máximo de 03 páginas.
- Os textos de divulgação de teses: resumo com 10 linhas; texto do autor com 03 a 05 páginas; comentário de membro da banca com 01 a 02 páginas.

#### Título

Centralizado, em maiúsculas e em negrito (sem grifos), corpo 14, no alto da primeira página.

#### Nomes dos autores

À direita da página (sem negrito ou grifo), duas linhas abaixo do título com maiúsculas apenas para as iniciais. Usar asterisco para nota de rodapé, indicando o nome da instituição à qual o(a) autor(a) está vinculado(a), seguido da sigla.

#### Resumo e palavras-chave

- Situar o texto-resumo dois espaços simples abaixo do subtítulo Resumo (em maiúsculas e em negrito), redigindo-o em um único parágrafo, justificado, sem adentramento, em espaçamento simples, com o mínimo de 100 e o máximo de 250 palavras (conforme ABNT - NBR 6028), na mesma fonte do artigo.
- As palavras-chave, de 03 três a 05, devem ser precedidas do subtítulo Palavras-chave e de dois-pontos, grafadas com as iniciais maiúsculas e separadas por ponto e vírgula.

#### Abstract e keywords

Seguir as mesmas normas usadas para o resumo e as palavras-chave. Essa orientação é válida também para resumos e palavras-chave em Francês (Resumé/Mots-clés) e em Espanhol (Resumen/Palabras-clave).

## **Estrutura do texto**

- O texto deve iniciar dois espaços simples depois das keywords, com espaçamento 1,5, parágrafos justificados e adentramento de 1,25cm na primeira linha.
- Subtítulos das seções: em negrito, alinhados à esquerda, sem adentramento, numerados por algarismos arábicos, com a letra inicial da primeira palavra em maiúscula, corpo 12. Excluem-se da numeração a introdução, a conclusão e as referências.

## **Citações**

- Citações diretas com até 03 linhas: transcritas entre aspas duplas, inseridas em um parágrafo comum no corpo do texto, conservando o mesmo tipo e tamanho da fonte.

Exemplo 1:

Esse modelo, como nota Marcondes (2003, p. 29), “tornou-se o ponto de partida...”.

Exemplo 2:

Conforme afirmam as autoras, “Numerosos lingüistas já observaram que as unidades lexicais estabilizam convencionalmente os significados das palavras numa comunidade lingüística” (MONDADA; DUBOIS 2003, p. 43).

- Citações acima de 03 linhas: sem aspas, destacadas por um recuo de 4cm à esquerda, com a mesma fonte, mudando o tamanho para 10.

Exemplo 3:

O domínio das tarefas do motorista, segundo explicam os autores,

não termina em determinado ponto; ele tem a estrutura de níveis regressivos de detalhamento que se misturam em um background não-específico. De fato, movimentos direcionados bem-sucedidos, tais como dirigir, dependem de habilidades motoras adquiridas e do contínuo uso do senso comum ou conhecimento de background (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 155).

- Citações em língua estrangeira: em itálico e traduzidas em nota de rodapé.

## **Tabelas, ilustrações e outros elementos visuais**

Numerados com algarismos arábicos, com identificação na parte superior (conforme ABNT - NBR 14724).

## **Notas**

Em rodapé, corpo 10, numeradas de acordo com a ordem de aparecimento. Referências: ao final do texto, abaixo do subtítulo.

## **Referências**

Ao final do texto, abaixo do subtítulo Referências, alinhadas à esquerda, sem adentramento, em ordem alfabética de sobrenomes (conforme ABNT - NBR 6023).