



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

ANA MARIA PEREIRA LIMA

**PRÁTICAS DE LETRAMENTOS E INCLUSÃO DIGITAL NA AULA DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

FORTALEZA

2013

ANA MARIA PEREIRA LIMA

**PRÁTICAS DE LETRAMENTOS E INCLUSÃO DIGITAL NA AULA DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Linguística do Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Elias Soares.

FORTALEZA

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

L696p

Lima, Ana Maria Pereira.

Práticas de Letramentos e inclusão digital na aula de língua portuguesa / Ana Maria Pereira Lima. - 2013.

291 f., enc. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2013.

Área de Concentração: Aquisição de Linguagem.

Orientação: Prof. Dra. Maria Elias Soares.

1. Letramento Tecnológico. 2. Letramento. 3. Imaginário Social. 4. Tecnologias de informação. 5. Inclusão digital. 6. Aquisição de linguagem. 7. Gênero textual. 8. Tecnologia - Ensino. 9. Professores de português – Jaguaribe (CE) – formação tecnológica. I. Título. II. Soares, Maria Elias (Orient.)

CDD 401.93

ANA MARIA PEREIRA LIMA

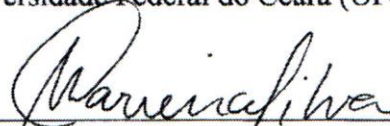
**PRÁTICAS DE LETRAMENTOS E INCLUSÃO DIGITAL NA AULA DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

Tese apresentada ao Doutorado em Linguística do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Linguística.

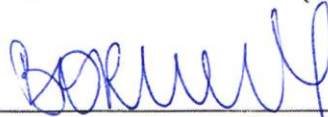
Aprovada em 13/12/2013

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Mária Elias Soares (Orientadora - Presidente)
Universidade Federal do Ceará (UFC)



Profa. Dra. Maria Cristina Parreira da Silva
Universidade Estadual Paulista (UNESP)



Profa. Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

Profa. Dra. Eulália Vera Lucia Fraga Leurquin
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Livia Márcia Tiba Rádís Baptista
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Aos meus filhos Yanomami Lima Marinho e Laura Lima
Marinho.

AGRADECIMENTOS

À professora Maria Elias Soares, pela orientação e dedicação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística, especialmente às professoras Maria Margarete Fernandes de Sousa, Lívia Márcia Tiba Rádís Baptista e Izabel Magalhães.

Aos professores lotados na CREDE 10, por contribuírem sem reservas para esta pesquisa.

Aos amigos e eternos parceiros Elielder Oliveira, Milena Bandeira, Tarcileide Costa Bezerra e Vianilde Lima.

Aos colegas de curso Abniza Barros Leal, Beatriz Alencar, Elisaudia Pereira, Nádia Gadelha e Regina Cláudia Pinheiro.

Aos ex-alunos do curso de Letras da FAFIDAM.

Aos colegas de colegiado do curso de Letras da FAFIDAM, especialmente ao professor Antônio Lailton Moraes Duarte.

Aos meus irmãos Rachel, Sérgio, Francisco José, Pádua, William, Raimundo Nonato, Lourdes, Neto Lima e Socorro, para quem a poesia posta em epígrafe faz todo o sentido.

Ao apoio da FUNCAP – Fundação Cearense de Apoio à Pesquisa.

Ensinamento

Adélia Prado

*Minha mãe achava estudo
a coisa mais fina do mundo.*

Não é.

A coisa mais fina do mundo é o sentimento.

*Aquele dia de noite, o pai fazendo serão,
ela falou comigo:*

"Coitado, até essa hora no serviço pesado".

Arrumou pão e café, deixou tacho no fogo com água quente.

Não me falou em amor.

Essa palavra de luxo.

RESUMO

Nesta tese, investigamos práticas de letramentos desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa que ocorreram no Laboratório Educativo de Informática (LEI) das escolas públicas de ensino médio da região jaguaribana do estado do Ceará, visando a verificar se essas práticas podem favorecer o letramento digital e a inclusão digital dos alunos, a partir da aplicação da proposta dos documentos oficiais acerca da inserção das tecnologias na escola e da atuação dos professores na preparação e realização das aulas. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa em duas etapas, sendo a primeira uma pesquisa documental acerca da temática. Nessa etapa analisamos os documentos oficiais: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e PCN+, matrizes do Exame Nacional do Ensino Médio, matrizes do Sistema de Avaliação da Educação Básica e matrizes de referências e metodologias de apoio para o Ensino Médio da Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Em uma segunda etapa, acompanhamos quatro professores, por meio de entrevistas, questionários e registros de aulas, incluindo as etapas de planejamento e execução das atividades com as tecnologias. Investigamos as representações acerca das relações do trabalho com as tecnologias digitais; com o planejamento das aulas e com o processo de seleção dos gêneros textuais trabalhados no LEI; as aulas de leitura e escrita e, a seguir, a realização destas aulas para que verificássemos quais letramentos estavam potencialmente presentes e com quais os professores efetivamente trabalharam. Constatamos que o LEI é uma sala de aula diferenciada em que há uma proposta de integração dos saberes linguísticos às demandas institucionais e sociais, embora seu uso não efetive plenamente as práticas de letramentos demandadas pelo uso dos recursos tecnológicos ali existentes, porque não há, para o ensino da leitura e da escrita, a iniciativa de inserir textos autênticos situados em práticas sociais pertinentes às culturas locais e/ou globais. Os letramentos literário, multimodal, multimidiático e digital estavam potencialmente presentes, mas as estratégias utilizadas pelos professores, na aplicação das aulas e na conduta em relação aos gêneros textuais selecionados, não permitiu que tais letramentos se efetivassem em uma proposta maior de inclusão digital dos alunos, porque as ações realizadas pelos professores estavam presas ao modelo de letramento autônomo e isso implicou não contemplar a natureza dos letramentos demandados pelo ambiente tecnológico. Daí, o livro didático ser o modelo mais seguido para as atividades de leitura que tinham como objetivo a decodificação, e as atividades de escrita reduzirem-se a cópias de textos coletados da internet, havendo uma subutilização dos recursos multimidiáticos e multimodais disponíveis. Quanto aos documentos oficiais, os professores afirmaram conhecer as propostas presente nos PCNs, nas matrizes referenciais e metodologias de apoio da SEDUC e nas matrizes referenciais de provas oficiais (ENEM, SAEB e SPAECE), citando-as em planejamentos e nas entrevistas, mas, quando estavam em momento de execução de suas aulas no LEI, prevalecia o conteúdo das matrizes referenciais da prova do ENEM, que não trabalham isoladamente com os letramentos necessários para a inclusão digital, reforçando nossa conclusão de que as práticas de letramentos presentes no LEI estavam a serviço do modelo autônomo de letramento.

Palavras-chave: letramentos, letramento digital, tecnologias digitais, representações.

ABSTRACT

In this thesis, we investigate the practices of literacies developed in Portuguese Language classes that took place at the Laboratory of Computer Education (LCE) of public high schools of Jaguaribe region of the state of Ceará, in order to verify whether these practices can promote digital literacy and digital inclusion for students deriving from the implementation of the proposal of official documents on the integration of technology in schools and the performance of teachers in preparing and conducting classes. We developed a survey in two stages. The first one was a documentary research on the theme. At this stage we analyzed the official documents: the Lei de Diretrizes e Bases da Educação, the Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio and the PCN +, documents of the Exame Nacional do Ensino Médio, documents of the Sistema de Avaliação da Educação Básica and documents of reference and supporting material for High School of the Department of Education of the State of Ceará. In a second step, we monitored four teachers through interviews, questionnaires and class recordings, including the stages of planning and implementation of activities with the technologies. We investigated the representations about the working relationships with digital technologies, with lesson planning and the selection process of textual genres studied in LCE, reading and writing lessons, and then, the implementation of these classes in order we could check what kind of literacies were potentially present and the teachers Who worked effectively. We noted that the LCE is a differentiated classroom where there is a proposal for the integration of linguistic knowledge to the social and institutional demands, although its use did not fully promoted practices of literacies demanded by the use of technological resources that exist in LCE, because for the teaching of reading and writing there is not the initiative to insert authentic texts placed in relevant social practices to local and /or global cultures. The multimodal, multimediatic and digital literacies were potentially present, but the strategies used by teachers in implementing the lessons and the conduct in relation to the selected text genres did not allow such literacies were achieved in a proposal of greater digital inclusion of students because the actions taken by the teachers were attached to the autonomous literacy model and that meant not contemplating the nature of literacies required by the technological environment. Hence, the textbook was the model followed in most reading activities that were aimed at decoding, and the writing activities were only copies of texts collected from the internet, which meant a subutilization of multimidiatic and multimodal resources available. As to official documents, the teachers said they knew these proposals in PCNs, in the supporting material of SEDUC, in reference documents and in the documents of references for official tests (ENEM and SAEB), mentioning them in planning and in interviews, but when they were currently implementing their lessons in LCE, the content of the reference documents of ENEM test was reinforced which alone does not work with the literacies needed for digital inclusion, reinforcing our conclusion that the practices of literacies were present in the LCE were under the service of the autonomous model of literacy.

Keywords: literacies, digital literacy, digital technologies, representations.

RÉSUMÉ

Dans cette thèse, nous avons étudié les pratiques de littératies développées dans les classes de langue portugaise qui ont eu lieu dans le Laboratoire Educatif d'Informatique (LEI) des lycées publics de la région *Jaguaribana* de l'Etat de Ceara, visant à vérifier si ces pratiques peuvent promouvoir l'alphabétisation numérique et l'inclusion numérique des élèves, dès l'application de la proposition des documents officiels sur l'insertion des technologies au lycée et la performance des enseignants dans la préparation et la conduite des leçons. Pour les deux, nous avons développé une enquête en deux étapes, la première étant une recherche documentaire sur le thème. Dans cette phase, nous avons analysé les documents officiels : la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, les *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* et PCN+, les matrices de l'examen national de l'enseignement moyen, les matrices du système d'évaluation de l'éducation de base et des tableaux de références et du matériel de soutien pour l'enseignement aux lycées due Secrétariat à l'Éducation de l'État du Ceará. Dans une deuxième étape, nous suivons quatre enseignants, à travers des interviews, des questionnaires et des registres de classes, y compris les étapes de planification et de mise en œuvre des activités avec les technologies. Nous avons étudié les représentations sur les relations de travail avec les technologies numériques, à la planification des leçons et le processus de sélection des genres textuels travaillés dans LEI, les classes de la lecture et de l'écriture, puis la mise en œuvre de ces classes pour que nous puissions vérifier quels types de littératie étaient potentiellement présents et avec lesquels les enseignants ont effectivement travaillé. Nous notons que le LEI est une classe différenciée où il y a une proposition pour l'intégration des connaissances linguistiques aux demandes institutionnelles et sociales, bien que son utilisation ne mette pas entièrement en œuvre les pratiques de littératies exigées par l'utilisation de ressources technologiques qui y existent, car il n'y a pas pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture, l'initiative d'insérer des textes authentiques situés dans les pratiques sociales pertinentes aux cultures locales et / ou globales. Les littératies littéraire, multimodal, multimédiatique et numérique étaient potentiellement présents, mais les stratégies utilisées par les enseignants dans la mise en œuvre des enseignements et dans la façon de travailler les genres de textes choisis, n'ont pas permis que ces littératies soient mises en œuvre dans une proposition plus grande d'inclusion numérique des étudiants parce que les mesures prises par les enseignants étaient attachées au modèle de littératie autonome et cela signifiait ne pas contempler la nature de littératies requises par l'environnement technologique. Ainsi, le manuel des étudiants est devenu le modèle le plus suivi pour les activités de lecture qui avaient pour but le décodage, et les activités d'écriture se sont réduites à des copies de textes recueillis à partir d'Internet ce qui entraînait une sous-utilisation des ressources multimédiatiques et multimodales disponibles. Quant aux documents officiels, les enseignants ont dit connaître les propositions présentes dans les PCNs, dans les matériaux de soutien de SEDUC, dans les matrices de référence et dans les tableaux de références des examens officiels (ENEM et SAEB), les citant dans les planifications et dans les interviews, mais quand ils étaient au moment de l'exécution de leurs cours de LEI, le contenu des tableaux de référence de la preuve de l'ENEM prévalait et celui-là ne travaille pas avec les littératies nécessaires pour l'inclusion numérique. Cela a renforcé notre conclusion selon laquelle les pratiques de littératies présentes au LEI le étaient à service du modèle autonome de littératie.

Mots-clés: Littératie. Littératie numérique, Les technologies numériques, Les représentations.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 - Perfil dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio - Região Jaguaribana-Ce	95
Quadro 2 - Dados gerais das participantes selecionadas para a pesquisa	97
Quadro 3 - Aulas e gêneros trabalhados.....	148
Quadro 4 - A relação entre os gêneros, os letramentos e as tecnologias.....	167

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LEI	Laboratório Educativo de Informática
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
NLS	New Literacy Studies (Novos Estudos do Letramento)
NTE	Núcleos Tecnológicos Educacionais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação
TDCI	Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação
TSL	Teoria Social do Letramento
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	United Nations Children's Fund

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	LETRAMENTO(S), MULTILETRAMENTOS, PRÁTICAS E EVENTOS: a relação dos gêneros textuais com os letramentos	25
2.1	Letramento(s)	25
2.1.1	<i>Os modelos de letramento</i>	28
2.1.1.1	<i>Modelo autônomo</i>	29
2.1.1.2	<i>Modelo ideológico</i>	31
2.1.2	<i>Os Novos Estudos do Letramento</i>	34
2.1.3	<i>A Teoria Social do Letramento</i>	36
2.2	Eventos e práticas de letramentos	39
2.3	Letramentos necessários no mundo tecnológico	41
2.3.1	<i>Letramento digital</i>	42
2.4	Multiletramentos	46
2.4.1	<i>Os multiletramentos e o letramento digital como proposta de inclusão digital</i>	48
2.4.2	<i>A metalinguagem dos multiletramentos</i>	53
2.4.3	<i>Os elementos do desenho – o “quê”</i>	53
2.4.4	<i>A “Pedagogia dos Multiletramentos – o “como”</i>	58
2.5	As contribuições da escola norte-americana de gêneros para a Pedagogia dos Multiletramentos	60
3	A REPRESENTAÇÃO SOCIAL: algumas questões acerca da formação docente e da presença das tecnologias no cotidiano escolar	64
3.1	Teoria da Representação Social e o percurso histórico e conceitual da construção dos saberes sociais	64
3.2	As representações da docência: os atritos do encontro entre a novidade e o já estabelecido	74
3.2.1	<i>A relação das representações com a prática reflexiva</i>	84
3.3	Os letramentos e as tecnologias na formação do professor como profissional reflexivo	87
4	METODOLOGIA	92
4.1	Caracterização da pesquisa	92
4.2	Pesquisa documental	93
4.3	Pesquisa de campo	94
4.3.1	<i>Delimitação da amostra</i>	94
4.3.1.1	<i>Perfil dos participantes selecionados</i>	97
4.4	Instrumentos/técnicas para geração de dados	98

4.4.1	<i>Questionário</i>	98
4.4.2	<i>Entrevista semiestruturada</i>	99
4.4.3	<i>Observação dos espaços escolares e da aula e gravação das aulas</i>	100
4.5	Aspectos éticos	101
5	OS DOCUMENTOS OFICIAIS: suas concepções de linguagem e suas representações sobre o letramento e o ensino	102
5.1	Os documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa	103
5.2	O ensino médio	104
5.3	Os letramentos nos PCNs de Língua Portuguesa e o ensino médio	109
5.3.1	<i>Os letramentos nos PCNs</i>	114
5.3.2	<i>As práticas de letramentos, os textos e gêneros para os PCNs</i>	117
5.4	As TICs nos PCNs	119
5.5	O letramento digital e as provas oficiais	121
6	RELAÇÃO ENTRE AS PRÁTICAS DOCENTES, AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E AS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS	125
6.1	A relação das professores com as tecnologias e a aula no LEI	125
6.1.1	<i>O planejamento das aulas no LEI</i>	125
6.1.2	<i>O tratamento dos conteúdos e as tecnologias na aula do LEI</i>	133
6.2	O papel prescritivo dos documentos oficiais para o trabalho com as tecnologias na preparação das aulas no LEI	139
6.3	Letramento digital e representação do conceito constituído pelas participantes	143
7	AS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA	147
7.1	O papel dos gêneros textuais para o letramento digital	148
7.2	As ações/estratégias responsáveis por determinar as práticas de letramentos	161
7.3	Os tipos de letramentos	166
7.4	As inter-relações das estratégias do professor para a promoção e/ou potencialização dos multiletramentos	178
8	CONCLUSÃO	188
	REFERÊNCIAS	195
	APÊNDICES	205
	ANEXOS	214

1 INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, investigamos práticas de letramentos presentes nas aulas de Língua Portuguesa ocorridas no Laboratório Educativo de Informática (LEI) das escolas públicas de ensino médio da região jaguaribana, do estado do Ceará e, ainda, como essas práticas são pertinentes para favorecer o letramento digital. Com este intuito, organizamos uma proposta de trabalho que visa a compreender o LEI como espaço de sala de aula diferenciado em que há uma proposta de integração dos saberes linguísticos às demandas sociais, aliado às inúmeras transformações trazidas pelas tecnologias da informação. Isso significa apresentar a necessidade de a escola acompanhar a evolução das práticas existentes na sociedade, para fazer o papel de um ensino de leitura e de escrita de textos autênticos situados em práticas sociais pertinentes às culturas locais e globais.

A proposta desta pesquisa surge a partir do acentuado interesse do potencial da inserção dos computadores como recurso pedagógico, aliado às demais tecnologias da comunicação, porque se multiplicam as iniciativas dos estados e municípios em relação à implantação da informática educativa como ação de ensino e aprendizagem que favoreça o letramento digital.

O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO)¹, em 1997, apresentou uma política de inserção do computador nas escolas, por meio da criação dos laboratórios de informática para as escolas de ensino médio e da estruturação de Núcleos Tecnológicos na Secretaria de Educação e Coordenadorias Regionais (CREDES) para acompanhamento e capacitação de pessoal na atuação desses laboratórios, cuja intenção era a de formação da comunidade educacional para o uso dos recursos tecnológicos disponibilizados pelo computador como ferramenta pedagógica, pressionando os educadores a incorporarem e proporem o uso dessas tecnologias no ensino e aprendizagem.

No entanto, a proposta do Governo não previa a capacitação em massa para os professores da rede e havia um descompasso entre quem deveria ser o professor previsto para atuar nos laboratórios e a realidade da sala de aula, ainda sem uma proposta definida para as áreas específicas. Além disso, com recursos tecnológicos sempre em número menor que aquele demandado pelo contingente de alunos, as condições de uso e acesso dos equipamentos não estavam condizentes com a proposta de um eficaz letramento digital.

¹ É um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para o uso das máquinas e tecnologias.

As exigências dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e das Leis de Diretrizes e Bases para o Ensino Nacional (LDBEN) mostram variáveis a ser consideradas, porque definem agora um novo papel e um novo perfil bastante desejável para o Ensino Médio brasileiro. Mas esses documentos não chegam a referenciar quais mudanças de estrutura, organização, gestão e práticas didáticas seriam necessárias para a realização dos princípios e diretrizes expostos nos documentos oficiais.

Por essa razão, evidencia-se a necessidade de uma pesquisa que estabeleça “pontes” com questões acerca dos letramentos, para demonstrar a lacuna existente entre os conceitos sobre os quais os professores são induzidos a trabalhar e como efetivamente operam, quando as tecnologias digitais entram em cena.

A contribuição com o aprofundamento das relações estabelecidas entre as práticas de letramentos da contemporaneidade e as tecnologias digitais resultará no amadurecimento de um ensino de língua pautado nas práticas de letramentos, que incluem a apropriação dos gêneros textuais, resultantes dessas práticas, em que será possível realizar as interfaces entre as tecnologias digitais e a transposição de saberes para a rotina escolar.

Com o objetivo geral de descrever e analisar as práticas de letramentos presentes na aula de Língua Portuguesa, torna-se necessário recorrer ao conceito de práticas, advindo dos estudos de Street (1984), para quem a expressão “práticas de letramento” é uma forma de pontuar as práticas de leitura e escrita, relacionando-as às práticas sociais situadas em um contexto demarcado ideologicamente. Muitas vezes, os letramentos do cotidiano são marginais à cultura escolar, não porque a instituição não os conheça, mas porque há uma tradição de a escola utilizar tipos de letramentos por ela legitimados que dificultam a entrada de outras práticas de letramentos advindas de práticas sociais que ela ainda não reconhece.

Há, nas práticas de letramentos e na escolha dos gêneros, uma questão de implicação pedagógica na aprendizagem que podem revelar um conjunto de valores pertencentes a um grupo de pessoas que se envolvem em um processo de aprendizado coletivo, formando comunidades de práticas constituídas por grupos de pessoas que compartilham uma preocupação ou uma paixão pelo que fazem e aprendem como fazê-lo melhor quando interagem regularmente (WENGER, 2006).

Podemos estender esse conceito de comunidade de práticas para os professores que aprendem muito de seu ofício no fazer cotidiano, principalmente em relação ao uso pedagógico das tecnologias, uma vez que muitos deles não tiveram em seu processo de formação inicial preparação para fazê-lo, mas são investidos da função de promover o

letramento de seus alunos e o fazem a partir de um conjunto de ações aprendido nas práticas partilhadas pelas experiências vivenciadas em situações sociais diversas.

A inclusão digital proporcionada pelo letramento digital é considerada, neste estudo, como uma apropriação não apenas das ferramentas tecnológicas, mas também como uma questão mais ampla que envolve as pessoas em situações nas quais elas podem exercer de forma mais plena sua cidadania, pois a apropriação de saberes aliada à criticidade pode ser útil para as escolhas a serem realizadas nos demais âmbitos da sociedade. Daí a relevância de ver a questão pelo viés teórico do letramento crítico.

O processo realizado para incluir alguém em algo não deve partir de uma tentativa de homogeneizar as pessoas e seus atos, mas, sim, de apresentar às pessoas formas de linguagens existentes para a apropriação, a fim de que elas possam criticamente interagir nos mundos em que participam. Isso deve ser feito a partir do reconhecimento da heterogeneidade existente na linguagem, na cultura, no sujeito e nas tecnologias.

O conceito de inclusão presente neste trabalho situa-se em Certeau (1994), para quem o indivíduo não é elemento autônomo, incapaz de isoladamente promover suas vontades e determinar sua condição social, nem alguém determinado pelas relações sociais, mas fundamentalmente como inserido em um conjunto de práticas em que os sujeitos produzem, sob uma aparente sujeição, as formas de inclusão que lhes permitam ser reconhecidos dentro do sistema como diferentes e únicos, mas não isolados.

Este trabalho contribui para os estudos de letramento, ao avaliar a atividade de linguagem nas práticas de letramentos em aulas de Língua Portuguesa, discutindo o papel desempenhado pelos professores na seleção dos gêneros textuais, na análise da relação que estes têm com o desenvolvimento da atividade docente e com as tecnologias digitais.

O conceito de práticas de letramentos aqui apresentado advém dos estudos etnográficos de Street (1984) e remetem à abordagem com a qual se deve contemplar a realidade complexa em que os letramentos acontecem, pois, para o teórico, compreender letramentos significa abordar fenômenos, sempre contemplando questões sociais que com eles se estabelecem. Já para Heath (1983), o termo “práticas de letramento” representa os “eventos” e designa modelos sociais de letramento nos quais os participantes atribuem seus significados a tais eventos.

Já para Barton; Ivanic (1991), a necessária distinção entre eventos de letramento e práticas de letramentos deve ser realizada, a fim de se fazer um estudo detalhado sobre letramentos como atividades cotidianas de uso da escrita. Barton; Hamilton (1998) refinam os termos para delimitar os espaços de realização dos letramentos, mas é com Baynham (1995),

que intitula seu livro “Práticas de letramentos: investigando o letramento em contextos sociais”, que o termo se apresenta como categoria central para a análise desse fenômeno.

Privilegiamos os trabalhos que tratam a temática dos letramentos por um viés mais crítico, isto é, aqueles que situam a aquisição de letramentos sob uma perspectiva mais contextualizada, sócio-histórica e culturalmente. Desse modo, abordamos o tema a partir dos estudos de Street (1984; 1993; 2003; 2005; 2010); Barton; Hamilton (1994; 1998; 2000) e Cope; Kalantzis (2000), o que significa ter por base os Novos Estudos do Letramento, a Teoria Social do Letramento e seus desdobramentos, tais como a Pedagogia dos Multiletramentos. Os estudos da escola norte-americana da teoria de gêneros vão subsidiar a proposta, quando necessário.

São consideradas práticas de letramentos favoráveis ao letramento digital aquelas em que o professor percebe a relação existente entre as tecnologias digitais nelas utilizadas e os letramentos bem-sucedidos correspondentes. Para isso, a aula no LEI deve ser uma extensão das aulas ocorridas na sala convencional que, na impossibilidade de apresentarem o instrumental necessário para efetivar o letramento digital, prosseguem no LEI e há, nesse momento, uma configuração de práticas associadas às tecnologias, tais como a proposta de trabalho com os gêneros digitais (*e-mail, blogs, chats*, listas de discussão etc.).

Por exemplo, caso o professor deseje que seus alunos conheçam e produzam *e-mails*, é necessário que haja comandos exercidos pelo professor para realizar a tarefa, compreendendo-a como pertencente às práticas sociais de trocas de mensagens e isso induzirá os alunos a ativarem os letramentos: digital, letramento da escrita de textos, letramento multimodal (quando for o caso) etc. Esse conjunto de ações mobiliza práticas de letramentos, que devem ser observadas, para verificar quais são as mais recorrentes, ajudando na identificação das estratégias discursivas presentes nas práticas pedagógicas de ensino da leitura e da escrita que necessitam ser compreendidas.

Com este trabalho, objetivamos compreender como os documentos oficiais apresentam os letramentos e quais são suas orientações para o trabalho com as tecnologias, por isso, fizemos uma pesquisa documental. Também buscamos depreender as representações da relação que os professores têm com as tecnologias, com os letramentos, com os gêneros, com a leitura e a escrita, a partir da forma de planejamento das aulas no LEI.

Outro objetivo foi reconhecer a articulação das estratégias utilizadas pelos professores para a aplicação das aulas e como os letramentos aconteceram. A partir daí, as gravações das aulas tornaram possível a compreensão de que práticas de letramentos se manifestavam no momento em que a conjunção de recursos, gêneros, conteúdos e estratégias

dos professores eram postos em ação, ou seja, configuravam-se eventos que podemos denominar aula de Língua Portuguesa.

Estamos entendendo por estratégias as ações, a partir de determinados comandos, materializados ou não na escrita, nas quais os professores acionaram a execução de determinadas tarefas. Uma vez que os professores detêm o controle de relações de força para tornar possível que sujeitos envolvidos na atividade queiram e/ou possam agir sobre o espaço que lhes é determinado, dependerão dos recursos selecionados, dos gêneros, mas, principalmente, da ação do próprio professor na condução do processo.

O sucesso da atividade poderá ser avaliado a partir da execução pretendida. No entanto, deve haver o alinhamento entre os fatores pragmáticos, que devem estar aliados aos funcionais e de composição, para que na explicitação dos comandos seja possível avaliar a integração dos alunos com as demandas da tarefa.

Então, se os professores promoverem ações que induzam o estudo das multissemióticas e multimídias no LEI, a aula de Língua Portuguesa apresentará características específicas associadas ao uso da *internet* e aos gêneros textuais (digitais ou não) presentes nesse ambiente e necessários para demandar práticas de letramentos diversificadas ou mesmo multiletramentos.

A relação entre a ação e o comando do professor de Língua Portuguesa revelará sua atuação no letramento dos alunos, porque, entre outras questões, põe em evidência que há, subjacente ao trabalho docente desenvolvido, um sistema de gêneros (BAZERMAN, 2007) no qual os documentos oficiais são os responsáveis, porque prescrevem e amparam o trabalho desenvolvido pelos professores em sala. São eles: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as diretrizes e matrizes curriculares e os planejamentos de aulas.

A discussão acerca desses documentos constitui-se em uma forma de ressaltar que a representação que os professores têm acerca da sua relação profissional com as tecnologias se constrói a partir do que interpretam desses textos. Essas interpretações são flagradas ora em depoimentos que agrupamos nas entrevistas e questionários acerca da etapa do planejamento, ora em inúmeras outras formas de pequenas ações que tentamos recuperar de suas falas dispersas, quando estavam analisando com seus alunos a razão de trabalhar esse ou aquele conteúdo no LEI. Os documentos funcionam como fatores que mobilizam os eventos e práticas de letramentos e indicam pistas para a compreensão de quais práticas estão em funcionamento e por qual razão.

Quanto à metodologia, o estudo dividiu-se em dois momentos. No primeiro, fizemos uma pesquisa documental em que analisamos documentos que prescrevem a relação dos professores com os letramentos e as tecnologias, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em que contextualizamos o Ensino Médio como etapa de ensino. Analisamos trechos dos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM) e PCN+, matrizes referenciais do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), matrizes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e documentos locais, tais como as matrizes do Ensino Médio da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC). Em um segundo momento, realizamos uma pesquisa de campo, na qual analisamos e descrevemos oito aulas, ocorridas nos LEIs, de escolas de Ensino Médio da região jaguaribana do Ceará e analisamos as práticas de letramentos que lá ocorreram. Em conjunto com essas aulas, analisamos também questionários; entrevistas semiestruturadas, a fim de compreender quais dessas ações mobilizaram as práticas de letramento e como essas práticas potencializaram os letramentos.

As informações foram analisadas em diferentes momentos, para que apresentássemos qual o papel desempenhado pelo professor na condução dos letramentos na aula de Língua Portuguesa ocorrida no Laboratório de Informática, quais os avanços e os entraves que o modelo de aula de Língua Portuguesa promovido pelas escolas públicas do Estado do Ceará alcançaram para a proposta de letramento digital, no alinhamento com as políticas educacionais nacionais de atendimento à universalização do acesso às competências previstas para a educação básica.

Os estudos acerca das práticas de letramentos, cuja natureza de efetivação pauta-se na presença das tecnologias digitais, podem ampliar as pesquisas, apresentando mais subsídios para entender como os gêneros textuais funcionam como categoria chave para compreender nossa participação nas ações de uma determinada comunidade e apontar que a abordagem teórica presente nos textos oficiais não rompe com os letramentos vistos sob uma ótica de modelo autônomo conforme apontou Street (1984), sendo necessária uma atualização no texto dos documentos oficiais para contemplar os multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa.

Essa contribuição será acrescida a partir da base sociorretórica dos estudos de gêneros, cujos autores representativos – Freedman; Medway (1994), Miller (2009) trabalham com essas categorias como centrais para a interação e afirmam que os gêneros estão relacionados ao contexto de poder e dominação no espaço de acontecimento em que estão inseridos, assim como os sistemas de crenças, ideologias e valores presentes nesses espaços criados como lugares de conflito, ampliando até mesmo os estudos de multiletramentos de

base funcional sistêmica, como em Halliday (1978) e seguidores como Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Günter Kress (1996), entre outros.

A Pedagogia dos Multiletramentos, embora represente avanços, ainda faz da proposta de trabalho com os multiletramentos na escola um arranjo preso à natureza configuracional dos textos e aponta para os letramentos um conjunto de habilidades necessárias à adaptação dos indivíduos em um mundo de mudanças que, em grande medida, são causadas pela inserção das tecnologias digitais e multimídias. Nosso intuito é apresentar uma teoria mais globalizante, uma perspectiva mais ampla para reassegurar uma discussão que pontue também aspectos éticos, críticos e sociais ao ato de produção e consumo das tecnologias.

Para a sociorretórica, os gêneros textuais encontram-se implicados nas questões políticas e nos processos econômicos e isso não significa que são determinados por essas questões e processos, pois eles são também mutáveis, reversíveis, locais, alvos de ação crítica, o que os dinamiza em suas realizações. Assim, apropriação dos letramentos significa a efetivação dos gêneros em situações comunicativas concretas e com efeitos sociais; porque dominar os gêneros representa maior ou menor apropriação da dimensão interacional e suas implicações relacionadas à inclusão das pessoas nas diversas experiências, inclusive na relação delas com o uso e os efeitos das tecnologias.

Isto é possível quando se agregam valores presentes na execução de um gênero como realização da entrada dos indivíduos em grupos da sociedade, como forma de inclusão, isto é, da agência estratégica que a apropriação dos gêneros pode materializar (BAZERMAN, 2007), ressignificando as situações e as ações nelas desempenhadas. A sala de aula é um local importante para essa observação e análise de eventos e práticas nos quais a participação da escrita é privilegiada.

Acreditamos que a compreensão das tecnologias como artefatos e meios gerados pela cultura deve contribuir para um estudo em que se possam apontar os problemas causados por ensino de leitura e escrita dissociada dos contextos em que as práticas de letramentos efetivamente acontecem, discutindo os resultados das pesquisas que promovam os letramentos como forma de apropriação das tecnologias e como isso pode transformar as práticas pedagógicas de ensino da língua para um realinhamento das demandas sociais e do conteúdo escolar.

A aquisição de novos letramentos faz parte de um conjunto maior de aprendizagens que devemos trabalhar, uma vez que o foco está na aprendizagem de língua com o auxílio das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs),

salientando os resultados desse novo paradigma em relação às habilidades apresentadas e desenvolvidas pelos alunos, atores nesse processo. No entanto, observamos que os novos letramentos não estão sendo mediados/orientados no processo de ensino-aprendizagem, porque eles ainda não fazem parte da rotina de trabalho docente e isso suscitou a nossa investigação para que relacionássemos esses estudos à compreensão de como se organizar, na escola, a abordagem de tal multiplicidade de práticas, incluindo aquelas advindas do meio digital.

A constatação de um necessário letramento multissemiótico ou multimodal se impõe como condição para a leitura e para a produção do conteúdo, mas para isso devemos saber quais práticas de letramentos selecionar para adequar as práticas sociais às práticas discursivas de interesse escolar e quais gêneros selecionar para fazê-lo, bem como saber de que forma abordá-los. Isso nos coloca no papel de reconhecer e avaliar como o professor executa as suas atividades para resolver esses problemas.

As reflexões sobre as modificações que a *internet*, como ferramenta didática, está produzindo ou pode vir a produzir na *práxis* docente do professor de língua materna relacionam-se com saber quais conhecimentos da língua são necessários para se alcançar resultados significativos na aprendizagem dos alunos. É necessário, mais ainda, observar o processo de elaboração da reengenharia do ensino, preconizada pelas políticas públicas educacionais, compreender como o professor apropria-se dos saberes no contexto referido e os reelabora. Observar esse fato, portanto, possibilita-nos perceber até que ponto o surgimento de novas práticas de leitura e escrita realizadas em sala de aula estão sendo discutidas e usadas no cotidiano profissional. E, também, como o ensino a partir da inserção nessas práticas pelos educadores necessita proceder à reflexão crítica acerca das novas práticas de letramentos propiciadas pela potencialidade de interatividade das TDICs.

Nossa pesquisa situa-se na interface do conhecimento das teorias sobre letramentos, da Teoria Social dos Letramentos, da teoria que fundamenta os multiletramentos e da teoria de gêneros, representada aqui pela perspectiva sociorretórica de estudos da linguagem. Pretendemos contemplar o processo de aquisição da linguagem a partir da apropriação dos gêneros em práticas de letramentos presentes no ensino de língua em que as tecnologias sejam os recursos exigidos por estas práticas, ou seja, nas instituições supracitadas.

A pesquisa pretende responder: Quais são as práticas de letramentos presentes na aula de Língua Portuguesa, ocorrida no Laboratório Educativo de Informática (LEI)? São estas práticas pertinentes para o desenvolvimento de uma proposta de letramento digital?

Com o intuito de responder às questões propostas, reconhecemos que nosso objetivo inicialmente é descrever as práticas de letramentos decorrentes da execução da atividade de ensino do professor de língua materna na aula de Língua Portuguesa, enfocando, especialmente, os momentos dessa aula em Laboratórios Educativos de Informática (LEI). Com isso, a análise dos letramentos que se apresentam nessa aula em razão ora da natureza dos gêneros, ora da relação que estes gêneros têm ou não com as tecnologias pode não só ajudar os professores a melhorar o uso desse espaço, como também acrescentar aos estudos acadêmicos caminhos metodológicos que permitam vislumbrar, conforme Matêncio (2001), o espaço de uma aula que apresenta características indicativas da ocorrência de um evento intermediário entre os totalmente ritualizados e aqueles que são, essencialmente, espontâneos.

Analisaremos as aulas de Língua Portuguesa, no ensino médio regular da região jaguaribana, observando a ação de letrar do professor, na aula de português no LEI. Para isso, apresentamos, a seguir, nossos problemas de pesquisa secundários e, em correspondência com eles, as hipóteses secundárias.

1. Como os documentos oficiais apresentam os letramentos e as tecnologias digitais, a fim de orientar os professores em sua ação docente?

Se há nos documentos uma proposta de trabalho que toma por base uma concepção de linguagem como prática social, isto implica adotar um campo em que os letramentos devem ser trabalhados em uma perspectiva multicultural e multissemiótica, daí a inserção das tecnologias para a realização efetiva das ações. Então é possível que não encontremos passagens claras e detalhadas do texto que evoquem as tecnologias digitais, por conta da rapidez com que elas aparecem no cenário contemporâneo e da lentidão das políticas públicas para a aplicação.

2. Como é possível perceber a manifestação de alguma forma de representação na relação entre o que dizem os professores acerca de suas práticas docentes e as tecnologias digitais?

Se os professores compreendem a necessidade do trabalho com os gêneros e avançam em relação à diversidade textual que oferecem aos alunos para a exploração dos recursos digitais, então é possível encontrarmos em suas respostas algumas inquietações acerca das tecnologias digitais presentes nos seus cotidianos. Essas inquietações já devem manifestar-se de alguma forma em suas rotinas de trabalho, mas ainda sofrem a dificuldade de transposição didática por conta de uma formação inicial e continuada presa a modelos de letramento autônomos que se apoiam no livro didático como guia e, de certa forma, ainda mantém a proposta de trabalho com o gênero refém de protótipos.

3. Quais são as ações/estratégias do professor que são responsáveis por determinar as práticas de letramentos, na aula de Língua Portuguesa ocorrida no LEI?

Caso o professor utilize os recursos disponíveis no LEI, avançando em direção às multissemióticas, aos textos multimodais, então ele estará sendo demandado pelos gêneros digitais e acionará os multiletramentos necessários à construção do significado. Entretanto, a questão das ações que determinam as escolhas nem sempre se centra apenas no professor, às vezes, encontra-se na ordem da falta de recursos para a aplicabilidade das sugestões propostas e, mesmo assim, acreditamos ser possível inferir se o professor intentou agir para pô-las em prática, apesar das dificuldades.

4. Como os letramentos presentes na aula de Língua Portuguesa ocorrida no LEI inter-relacionam-se com as estratégias do professor para promover o letramento digital?

Isso dependerá das prescrições docentes quanto à prática do letramento digital demandada. Se as orientações forem condizentes com os objetivos da tarefa, então, teremos práticas de letramentos mais eficazes e próximas de multiletramentos. Caso contrário, teremos situações de letramentos mais presas ao modelo previsto pelo impresso sem necessidade de recursos digitais para sua execução.

A nossa escolha por estudar as práticas de letramentos, na perspectiva das práticas ocorrentes no LEI, justifica-se por tais estudos se situarem em uma perspectiva que aponta os letramentos como constituintes das práticas sociais, demonstrando as relações de poder existentes em sua produção e em seu consumo. Nesse sentido, esta pesquisa torna-se fundamental para acrescentar aos estudos situados na Teoria Social do Letramento a abordagem de que as práticas de letramentos configuram-se a partir do uso de gêneros textuais os quais, a nosso ver, exercem a função de elemento ativador de letramentos e de canal para a realização dessas práticas. A observância dos gêneros como elemento potencial da ocorrência de determinadas práticas parte da premissa que os indivíduos isoladamente não as inventa, não as escolhe e não as sustenta, mas operam com elas para atingir determinados propósitos.

A hipótese básica para o nosso problema anteriormente apresentado é: O professor, ao desenvolver suas atividades (planejamento, elaboração de material, execução e avaliação), processa a complexidade demandada pelo ambiente digital, observando as implicações de uma situação comunicativa neste espaço.

Com o nível de complexidade demandado pelas tecnologias digitais, não há uma aula específica para o LEI, mas se atentarmos para a quantidade de componentes que são acionados em uma aula, podemos entender que o professor infere que a aula do LEI não é

aquela da sala convencional e, por essa razão, a aula deste espaço assume contornos diferenciados.

Acresce que o professor é o responsável por fazer a articulação entre as práticas de letramentos, os gêneros digitais e os multiletramentos, e que há habilidades e competências do âmbito do domínio digital que estão sendo desenvolvidas, sendo possível afirmar que os procedimentos desempenhados, nessa aula, favorecem ao letramento digital. E, por conseguinte, a certos graus de inclusão digital.

A tese está dividida em oito capítulos, sendo um introdutório, dois capítulos de fundamentação teórica, o quarto capítulo destinado à metodologia, o quinto para a discussão acerca dos documentos e como estes apresentam os letramentos e as tecnologias, dois para a análise das entrevistas, questionários e aulas e as considerações finais.

Optamos por contextualizar, no segundo capítulo, os pressupostos teóricos assumidos na pesquisa. Para isso, haverá uma incursão acerca dos conceitos e dos elementos utilizados para operacionalizá-los, veremos como os estudos do letramento apresentam-se e como os discursos; gêneros e textos articulam-se às diversas linguagens existentes para construção de significado e como é possível abordar a temática em uma perspectiva educacional, complementando os ganhos da teoria dos multiletramentos com a discussão sobre a ação social empreendida pelos elementos envolvidos, isto é, pelos discursos, gêneros e respectivas configurações textuais.

O terceiro capítulo trata da relação entre a Teoria da Representação Social (TRS) e as representações que os professores fazem do seu trabalho e como se relacionam com as tecnologias digitais, no ensino de Língua Portuguesa e, ainda, de como as categorias dos letramentos e de seu ensino formatam-se nos documentos. A intenção não se reduz apenas a descrever como estes documentos norteiam as políticas de ensino, mas principalmente ressaltar como elas se inter-relacionam e como promovem as condições de produção do trabalho escolar que interessa aos objetivos desta pesquisa; partindo da premissa de que são esses documentos os responsáveis por veicular e sistematizar as concepções de linguagem e categorias linguísticas – noções de discurso, gênero e letramento – que direcionam o ensino de Língua Portuguesa e singularmente o trabalho docente com as tecnologias.

Iniciamos o quarto capítulo com a explicitação da metodologia de pesquisa, enfatizando os aspectos do nosso *corpus*, discutindo mais especificamente os procedimentos utilizados para atingir os objetivos propostos. Nesta perspectiva, explicitamos a caracterização da pesquisa, a delimitação do universo e os procedimentos para a organização e a análise dos dados.

A análise dos dados começa no quinto capítulo. Nele, abordamos a representação da relação do trabalho com as tecnologias e com o letramento, suscitada nos documentos que apoiam e prescrevem o trabalho do professor, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes para o Ensino Médio e matrizes que correspondem às provas oficiais (ENEM e SAEB). Os dados e resultados são alcançados a partir dos questionários e entrevistas em que procuramos entender como os professores preparam suas aulas, por que e como as elaboram.

Discutimos, no sexto capítulo, as representações da relação das práticas docentes com as tecnologias, porque acreditamos que os letramentos emergentes dessa relação não surgem no vácuo, mas em um conjunto de fatores que partem de um trabalho prescrito por documentos que se materializam em ações.

A seguir, no sétimo capítulo, entrelaçamos as práticas de letramentos com os gêneros textuais trabalhados, porque não é possível pensar uma aula sem sua matéria de trabalho, para operacionalizar uma aula o professor tem como “objeto de ensino” (PCN, 1999) os gêneros e são eles os responsáveis por acionarem as práticas de letramentos.

Na conclusão, no oitavo capítulo, discutimos a necessidade de uma proposta de construção colaborativa de atividades que possam ser desenvolvidas no LEI, a partir de referências que contemplem o letramento digital e uma orientação teórica que não confunda os professores, mas se pautem por esclarecer conceitos complexos com os quais trabalharão.

A proposta da Pedagogia dos Multiletramentos, por sua atualidade e por sua flexibilidade de adequação a contextos locais sem perder o aspecto global presente na cultura envolta no tema das tecnologias, pode contribuir para que os professores desenvolvam as habilidades de leitura e escrita de seus alunos em contextos com as tecnologias digitais ou não, mantendo em aberto a possibilidade de ressignificação do LEI.

2 LETRAMENTO(S), MULTILETRAMENTOS, PRÁTICAS E EVENTOS: a relação dos gêneros textuais com os letramentos

Este capítulo, estruturado em cinco seções, trata dos pressupostos teóricos assumidos na pesquisa. Nele, apresentamos os conceitos de letramento, práticas e eventos em que se realizam ações desencadeadas de ensino da Língua Portuguesa. A partir daí, vemos como os estudos acerca dos letramentos, ocorridos nas últimas décadas, desenvolveram-se e influenciaram a prática docente em relação ao uso das tecnologias digitais como ferramenta educacional.

Com esse intuito, discutimos na primeira seção o conceito de letramento e explanamos acerca da concepção que subjaz a divisão nos modelos autônomo e ideológico. A segunda seção é dedicada aos Novos Estudos do Letramento e a seus principais pesquisadores, a fim de demarcar o posicionamento crítico assumido que se acentua na terceira seção, ao apresentarmos a Teoria Social do Letramento. Na quarta seção, discutimos os conceitos de eventos e práticas de letramentos. E, por último, apresentamos a Pedagogia dos Multiletramentos com seus princípios e as noções que se encontram articuladas para a proposta de trabalho com os letramentos na contemporaneidade.

Complementando a Pedagogia dos Multiletramentos, precisamos discutir formas de ampliar a discussão sobre qual a ação social empreendida pelos elementos envolvidos, isto é, pelos discursos, gêneros e respectivas configurações textuais que acreditamos ser possível se elencarmos algumas questões da sociorretórica para enriquecer e afinar a proposta de um ensino que visa a preparar para o mundo do trabalho e que precisa compreender as implicações éticas e políticas dessa preparação.

2.1 Letramento(s)

Conceituar letramento implica adotar posicionamentos, porque implica dizer que iremos nos situar em um lado das forças contraditórias presentes na sociedade. A palavra surge entre nós em meados dos anos 1980 e, mesmo com passar dos anos, o termo para ser conceituado sempre nos exige essa incursão, porque não há consenso entre os estudiosos que dele se utilizam. A palavra está calcada na tradução inglesa de *literacy* e remete ao antropólogo Brian Street que em 1984 publica o livro “*Literacy in Theory and Practice*” e neste livro propõe romper com a “grande divisão” constante dos estudos acerca da escrita até então.

O que se faz necessário é entender que os estudos do letramento proposto por Street (1984) remetem à abordagem de que se deve contemplar a realidade complexa em que os letramentos acontecem, pois compreender letramento significa abordar o fenômeno sempre contemplando questões sociais que com ele se estabelecem. Letramento, para o autor, situa-se em práticas sociais mais amplas e não pode ser observado de forma isolada dessas práticas sob o risco de interpretações falseadas.

Para nós, a perspectiva mais comum de letramento é aquela em que as habilidades de leitura e escrita de crianças, jovens ou adultos estão presentes nas práticas escolares, nos documentos oficiais e nas avaliações. Mas os estudos de letramento também são realizados pelo ponto de vista antropológico, cujo viés centra-se na cultura, buscando-se descrever a cultura escrita. Ou, ainda, pelo ponto de vista linguístico, em uma relação que aponta semelhanças e diferenças entre língua escrita e língua oral e, por fim, do ponto de vista psicológico, quando as habilidades cognitivas são necessárias para compreender e produzir textos.

Os Estudos do Letramento defendem uma concepção pluralista e multicultural das práticas de uso da língua escrita. Sem cair em simplificações que neguem a evidente hierarquização das práticas sociais no nível macroinstitucional, as metodologias etnográficas para a geração de dados, assim como os métodos analíticos dos estudos discursivos (da sociolinguística interacional, da pragmática ou das teorias da enunciação) utilizados nessa abordagem, permitem focalizar atividades situadas, locais, nas quais são construídos contextos sociais em que há distribuição do poder e nos quais podem ser subvertidos (KLEIMAN, 2008, p. 490).

Em nossa pesquisa, o fenômeno do letramento é visto sob uma perspectiva em que as práticas sociais de uso da escrita devem estar presentes na escola, mas a escrita deve ser algo mais do que capacitar indivíduos para o uso das tecnologias. Acreditamos que compreender os estudos acerca do letramento possa contribuir na inserção das pessoas por meio dos gêneros oriundos das tecnologias digitais ou dos que circulam no ambiente digital, pois, conforme a autora acima citada, isso significa distribuir alguma porção de poder e isso só pode ser feito em uma perspectiva de letramento como um conjunto de práticas situadas em um contexto social que põe em jogo relações mais abrangentes que habilitar pessoas, porque as tecnologias não podem ser vistas isoladamente para não incorrer no perigo de:

(...) ir longe demais nessa direção tecnológica e começar a esquecer o componente social, como se a tecnologia isoladamente fosse o fator a determinar a natureza do letramento: letramento de *internet*, letramento de computação. Nessa nomenclatura, parece que é o computador como máquina que determinou o letramento em vez das práticas sociais que determinaram como usamos o computador. Letramento digital está no meio do debate neste momento. Gosto de usar o termo, desde que não signifique que a tecnologia está determinando a prática. É sempre o contrário: as práticas sociais determinam como usamos a tecnologia (STREET, 2010, p. 345).

O letramento não pode ser desvinculado de contextos, pois, se isso ocorrer, a falácia de sua aquisição e uso apresenta-se de forma a nos envolver em uma nuvem ideológica que nos faz perder o foco do que realmente importa: não basta adquirir a escrita, é necessário saber o que fazer com ela e o que fazem conosco a partir dela. O domínio técnico da escrita é importante, mas não deve ser o mais importante como somos levados a crer, uma vez que o uso que fazemos das tecnologias não é neutro. A insistência na parcialidade é importante para que possamos compreender o caráter cultural e ideológico também da escrita.

Dessa forma, já podemos dizer que o uso da palavra letramento no singular não basta. Partiremos, nesta investigação, para o uso no plural a fim de nomear o conceito assim como o fez Soares (2002) e também na perspectiva dos “Novos Letramentos”, cujas críticas direcionaram-se aos modelos psicológicos de leitura e de escrita, considerados simplistas por não levarem em conta os fenômenos sociais da linguagem e criticarem inadequadamente as visões educacionais, conforme atesta Barton (1994, p. 12).

Habilidades e competências são tratadas como coisas que as pessoas têm ou possuem, uma vez que algumas habilidades são transferíveis e outras, não. Aprender a ler se torna um problema técnico e o leitor de sucesso é um leitor hábil. Essa visão, presente na escola, repercute no resto da sociedade. É importante perceber que essa ideia de habilidades é uma maneira particular de pensar o letramento.

Focalizar os letramentos como práticas sociais é redimensioná-los para posicioná-los em relação às instituições sociais que participam, bem como das relações de poder aí implicadas significa que “Letramentos são situados. Todos os usos da língua escrita podem ser vistos como localizados em tempo e espaço particulares. Igualmente, toda atividade letrada é indicativa de práticas sociais mais abrangentes.” (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000, p. 1).

Contrapor-se a uma perspectiva de letramentos vistos como habilidades individuais, ampliando para uma visão situada, faz que vejamos a escola como um desses conjuntos de práticas sociais específicas, situados em um tempo e lugar específicos, que se relacionam com a sociedade e nela interferem e sofrem suas implicações em uma constante dialética. Por esse motivo, as ações desenvolvidas nesse espaço podem dizer muito das práticas de letramentos desenvolvidas e de suas implicações.

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas apenas com um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de

aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola (KLEIMAN, 1995, p. 20). (Grifos da autora)

A autora resume bem a proposta que estamos defendendo, porque, como já afirmamos, definir letramentos é uma atividade de posicionamento. A escola é uma agência de letramento, talvez a mais relevante, pois nela a proposta é sistemática e legitimada, e é preocupante quando constatamos que as práticas de letramentos por ela desenvolvidas não contemplam a linguagem em uso e seus reais contextos de produção. O sucesso individual de seus integrantes é fortemente valorizado por avaliações que pretendem estabelecer níveis de letramentos, uma vez que a escola prende-se a um modelo ideologicamente controverso que, como veremos mais à frente, firmam-se por legitimar a escrita como estimuladora de sucessos individuais e excludentes, falsamente cogitada como desenvolvedora de cognição.

Os letramentos são parte das práticas sociais e são inferidos a partir de eventos dos quais participamos. Para Barton (1998, p.1), “práticas de letramentos são o que as pessoas fazem com os letramentos”, isto é, quando os textos utilizados por elas se encarregam de mediar a relação existente entre as práticas, os eventos e os letramentos exigidos para a interação ocorrer.

Os letramentos não podem ser analisados adequadamente se consideramos apenas o que as pessoas fazem. Devemos compreendê-los como parte de sistemas mais amplos de práticas que dão coesão à sociedade, que fazem dela uma unidade de organização própria e dinâmica muito mais ampla do que o indivíduo (LEMKE, 2010, p. 459).

Nem sempre é fácil percebermos que estamos diante de letramentos, porque eles estão agrupados em diversas ações humanas, mas as situações do cotidiano precisam ser descritas para serem compreendidas e o contexto da sala de aula é um bom exercício para isso.

Para um maior esclarecimento da perspectiva de letramentos aqui assumida, prosseguimos com uma discussão acerca do que são os modelos de letramentos e em que atuam os Novos Estudos dos Letramentos.

2.1.1 Os modelos de letramento

Na discussão aqui proposta, cabe-nos ampliar o escopo do que consideramos letramentos e, ainda, diferenciar conforme Street (1984) os modelos autônomo e ideológico. O primeiro modelo apresenta uma concepção equivocada e parcial de que as práticas

subjacentes resultantes da escrita pressupõem apenas uma maneira de desenvolvimento do letramento; já no modelo de letramento ideológico, as práticas são social e culturalmente determinadas.

2.1.1.1 Modelo autônomo

Street (1984) considera o estudo do letramento sob duas perspectivas ou modelos: o autônomo e o ideológico. O autor esclarece que a utilização do termo modelo é por si mesmo uma adoção de posicionamento, mas serve para clarear uma “grande divisão” instaurada nos estudos de aquisição da linguagem, ou seja, aquela que coloca de um lado a escrita como propulsora dos avanços cognitivos da humanidade, dissociada de contextos e, de outro, a escrita como coadjuvante de processos vários relacionados à história, à cultura e à economia de um povo.

(...) os modelos servem em um sentido como ‘tipos ideais’ para ajudar a clarificar linhas significantes de clivagem no campo dos estudos do letramento e fornecem um estímulo de uma fundação teórica mais explícita para descrever práticas de letramentos e comparações que podem ser construídas entre culturas (STREET, 1984, p. 3. Tradução nossa)².

O modelo autônomo refere-se, basicamente, às habilidades individuais do sujeito, incluindo as atividades de processamento da leitura, tanto as que ocorrem de forma consciente como as inconscientes na construção de sentido do texto. E, conforme podemos atestar com as palavras do autor, há uma forte tendência a considerar quase que ‘automática’ a mobilidade social promovida pelo acesso à escrita, o que não é condizente com a realidade, mas que é largamente difundido entre aqueles que consciente ou inconscientemente isolam as demais variáveis envolvidas no processo de aquisição da escrita pelas pessoas.

Este modelo é, muitas vezes, pelo menos parcialmente explícito na literatura acadêmica, embora seja mais frequentemente implícito no que lá se produz como parte de programas práticos de alfabetização. O modelo tende, a basear-se em uma forma de "ensaio de texto" de alfabetização e de generalizar amplamente do que é de fato uma particularidade, a prática de alfabetização de cultura específica. [...]. O modelo assume direção única em cujo desenvolvimento a alfabetização pode ser rastreada, e associada ao "progresso", "civilização", a liberdade individual e mobilidade social (STREET, 1984, p. 1-2. Tradução nossa)³.

² (...) models serve in a sense as ‘ideal types’ to help clarify the significant lines of cleavage in the field of literacy studies and to provide a stimulus from which a more explicit theoretical foundation for descriptions of literacy practice and for cross-cultural comparison can be constructed. (STREET, 1984, p. 3).

³This model is often at least partially explicit in the academic literature, though it is more often implicit in that produced as part of practical literacy programs. The model tends, I claim to be based on the ‘essay-text’ form of literacy and to generalize broadly from what is in fact a narrow, culture-specific literacy practice.[...] The model assumes a single direction in which literacy development can be traced, and associates it with ‘progress’, ‘civilization’, individual liberty and social mobility (STREET, 1984, p. 1-2).

O modelo autônomo parte do princípio de que, independentemente do contexto de produção, a língua tem uma autonomia (resultado de uma lógica intrínseca) que só pode ser apreendida por um processo único, normalmente associado ao sucesso e desenvolvimento próprios de grupos “mais civilizados”. Estamos diante de uma prática reducionista de visão da língua, diante de uma perspectiva etnocêntrica, porque, no modelo autônomo, “o conhecimento é algo para ser apenas consumido e não produzido, transformado, desafiado. Ele trabalha com a concepção das verdades absolutas, dos sentidos prontos e acabados, fechando os espaços para a contestação e a resistência” (SILVA, 2006, p. 77).

A perspectiva do modelo autônomo, as suposições culturais e ideológicas são transformadas a ponto de se apresentarem como neutras e universais e os efeitos do letramento são considerados benignos e científicos. Por isso, “as deficiências do sistema educacional na formação de sujeitos plenamente letrados (...) são decorrentes dos próprios pressupostos que subjazem ao modelo de letramento escolar” (KLEIMAN, 1995, p. 47) e se os sujeitos não aprendem, é porque não adquiriram habilidades específicas para isso e as ações tornam-se pontuais, descontextualizadas e fadadas ao insucesso, na maioria das vezes.

Deste modo, os estudos que se enquadram neste modelo concebem que há grupos não letrados, podendo mesmo ser categorizados como analfabetos, excluídos do processo educacional e do que ele implica. Essa concepção de letramento pressupõe que há apenas um tipo de letramento – o que se refere à escrita – e determina as práticas escolares, considerando a aquisição da escrita como um processo neutro, que, independentemente de considerações contextuais e sociais, deve promover as atividades necessárias para desenvolver no aluno a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos, dos gêneros expositivo e argumentativo, dos quais os protótipos seria o texto tipo ensaio (KLEIMAN, 1995, p. 44).

Assim, se tivermos o modelo autônomo como aquele manifesto nas práticas escolares, podemos afirmar que elas reforçam as desigualdades sociais, reproduzem-nas e são estimuladas nas instituições de ensino. Isso acontece porque temos um aparato de pesquisadores, incluindo linguistas que durante muito tempo situaram os estudos da língua sob uma perspectiva alheia ao viés social. É por essa razão que a escola exclui não somente porque ensina a escrita de modo sistematicamente descontextualizado, mas principalmente porque há, no modelo de escola que temos, um aprisionamento no modelo autônomo, fortemente defendido por aqueles que veem as ciências sociais e da linguagem sob um viés estruturalista e preso a dogmas de um conhecimento apartado de suas relações contextuais.

A escrita passou para a história como um elemento divisor de períodos enquanto critério de confiabilidade. No entanto, muitos historiadores e antropólogos pesquisaram em

outros objetos e nas histórias contadas pelos povos e perceberam que muitos documentos foram forjados, sendo o critério de confiabilidade ele mesmo dependente do contexto e da cultura. Isso pode ser atestado por etnógrafos que se basearam na oralidade e em artefatos que comprovaram, por exemplo, a posse de terra e demais situações escritas nem sempre condiziam com a verdade. Povos inteiros foram dizimados por minorias ambiciosas sob a alegação que essas detinham os documentos escritos da posse das terras.

Os linguistas, a partir dos estudos da Sociolinguística, conceberam em uma visão pluralista as variações na língua e as distâncias ficaram menores entre a fala e a escrita. O peso dessas variações encontra-se mais em aspectos sociais que cognitivos. Elas são inerentes a aspectos linguísticos e, por essa razão, os estudos da linguagem e os estudos do letramento aproximam-se de uma perspectiva mais ideológica ou do que Street (1984) denominou de modelo ideológico de letramento.

2.1.1.2 Modelo ideológico

O modelo ideológico opõe-se ao autônomo, pois admite a pluralidade das práticas letradas, valorizando o seu significado cultural e o contexto de produção. Dessa forma, rompe definitivamente com a divisão entre o “momento de aprender” e o “momento de fazer uso da aprendizagem”. Esse fato o aproxima dos estudos linguísticos que propõem a articulação dinâmica e reversível de “descobrir a escrita” (conhecimento de suas funções e formas de manifestação), “aprender a escrita” (compreensão das regras e modos de funcionamento) e “usar a escrita” (cultivo de suas práticas, a partir de um referencial culturalmente significativo para o sujeito).

Para o modelo ideológico, há a posição centrada nas práticas sociais específicas em que a leitura e a escrita fazem-se presentes e estão associadas a eventos significativos para determinadas sociedades. Os letramentos têm consequência para quem os produz e para quem os consome. A criticidade é um fator preponderante para o trabalho com os letramentos sob esse modelo

As bases para o modelo ideológico foram lançadas a partir dos estudos de Graff (1979 *apud* STREET 1984, p. 109). Nesses estudos, há o questionamento do mito de que a aquisição do letramento promove a mobilidade social e a autorrealização, superando a pobreza. Para o autor, o acesso ao letramento não garante a democracia e a igualdade de oportunidades às pessoas de camadas sociais mais baixas (desfavorecidas) e o letramento escolar é um instrumento de manutenção da estratificação social, orientado pelos interesses

das camadas sociais dominantes. Dessa forma, o letramento depende do contexto, abordando suas consequências sociais e enfatizando sua relatividade cultural.

Outra autora que influenciou os estudos de Street foi Heath (1982) em um artigo intitulado "*What no bedtime story means: narrative skills at home and at school*" ("O que nenhuma história para dormir significa: habilidades narrativas em casa e na escola"). Nesse artigo, a autora rejeita a concepção de leitura como uma habilidade técnica e a descreve como uma forma de extrair significado do ambiente, ou seja, os eventos de letramento devem ser interpretados em função de padrões socioculturais mais amplos; a etnografia deve descrever os eventos de letramento situados em seus contextos socioculturais para que possamos compreender a relação entre os padrões de tempo, espaço, papéis, idade, sexo, os tipos e as características dos eventos de letramento desenvolvidos na comunidade.

Antes de podermos olhar para as 'escolhas' entre diferentes tecnologias, diferentes usos e consequências, temos primeiro que reconhecer o que constitui uma tecnologia particular e como veio a estar disponível para a escolha já é por si problemático. A tecnologia da comunicação pode envolver muitas coisas, sendo elas próprias o resultado de processos anteriores e escolhas e para estudá-las temos que examinar características estruturais, políticas e ideológicas da sociedade em questão (STREET, 1984, p. 96. Tradução nossa)⁴.

Ao valorizar os letramentos das culturas locais, os professores incluiriam seus alunos nas esferas de participação das atividades sociais e provocariam a mudança efetiva de paradigmas, porque promoveriam o deslocamento do modelo autônomo de letramento para um modelo de letramento de teor mais ideológico (STREET, 1984), compreendendo não somente o evento de letramento, mas também a relação existente entre as práticas, a cultura e as relações de poder presentes em uma sociedade.

As possibilidades de se deixar cair nas falácias do letramento autônomo são muitas. Pode ter havido, por exemplo, problemas na associação entre a escrita e o desenvolvimento cognitivo. Para Bazerman (2007), não precisamos separar a porção individual dos letramentos daquela que provém da inserção social, para que obtenhamos uma efetivação das metas. O fenômeno psicológico presente no ensino da escrita deve ser visto como parte de um processo multidisciplinar. O alargamento dessa visão é útil para compreender como novas formas de letramento são desenvolvidas pelas pessoas. O autor

⁴ Before we can look at the 'choices' made between different technologies and their different uses and consequences, we have first to recognize that what constitutes a particular technology and how it came to be available for choice is itself problematic. The technology of communication can involve many things, themselves the outcome of previous social processes and 'choices', and in order to study these we have to examine the structural, political, ideological features of the society in question.

afirma ainda que é possível fazer interseção entre estudos de cognição da escrita e estudos de escrita como algo cultural, histórico, tecnológico e textual.

Diante da necessária e problemática discussão sobre o domínio da escrita e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, podemos citar ainda o trabalho de Scribner; Cole, no livro “The psychology of literacy” (A psicologia do letramento), de 1981. Os autores fazem uma incursão nas práticas de letramentos do povo Vai, na Libéria, em que se investigava, por meio de testes específicos, a impossibilidade de a escrita não se desvincular de outras áreas da estrutura social e econômica. Não havia desenvolvimento isolado ou mesmo progresso de um povo. Na pesquisa, houve uma comparação entre os letramentos Vai, Árabe e Inglês, porque esses foram os encontrados na comunidade em questão para reafirmar a necessária conectividade entre contextos e escrita.

Esse estudo contrapôs-se àqueles que se baseavam no modelo autônomo para justificar programas educacionais em geral, uma vez que, nos estudos de Scribner; Cole (1981), havia o interesse em pesquisar os processos de escolarização e a aquisição dos letramentos por diferentes grupos ocupacionais e étnicos. A conclusão a que chegaram baseava-se mais no propósito dos letramentos para seu sucesso que nas habilidades demonstradas por seus usuários, porque essas podiam ser diferentes, mas não superiores ou inferiores, porque:

A noção de diferentes letramentos tem vários sentidos, por exemplo: práticas que envolvem diferentes mídias ou sistemas simbólicos, tais como um filme ou um computador, podem ser consideradas como diferentes letramentos, como em *letramento fílmico ou cinematográfico e um letramento informático ou digital*. Outro sentido é que práticas em diferentes culturas e linguagens podem ser consideradas como letramentos diferentes enquanto nós aceitamos esses sentidos do termo. A principal maneira pela qual usamos a noção aqui é dizer que os letramentos são coerentes configurações de práticas de letramentos, muitas vezes estes conjuntos de práticas são identificáveis e nomeados, como no *letramento acadêmico ou letramento do lugar de trabalho* e eles estão associados com aspectos particulares da vida cultural (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 9. Grifos dos autores. Tradução nossa)⁵

O modelo ideológico oferece uma visão mais sensível de práticas de letramentos, porque parte de situações concretas e posiciona-se a partir de princípios epistemológicos construídos socialmente. As pessoas direcionam suas leituras e suas escritas para caminhos em que haja uma identificação com suas existências. São visões particulares de mundo que

⁵ The notion of different literacies has several senses: for example, practices which involve different media or symbolic systems, such as film or computer, can be regarded as different literacies. While we accept these senses of the term, the main way in which we use the notion here is to say that literacies are coherent configurations of literacy practices; often these sets of practices are identifiable and named, as in *academic literacy* or *work-place literacy*; and they are associated with particular aspects of cultural life.

podem ou não ser partilhadas, ou seja, o argumento sobre letramentos sociais (STREET, 1995) sugere que o engajamento com os letramentos é sempre um ato social, desde o princípio.

Todas as conclusões apontam para a certeza de que as escolhas não são neutras e aqueles que defendem o modelo autônomo estão construindo um propósito político específico. Eis o motivo de instituições e programas oficiais defenderem o modelo autônomo, porque ele está a serviço de uma conjuntura imbricada de fatos de manutenção de poder e reprodução de estruturas sociais dominantes. Assim, como ao se optar por trabalhar com o modelo ideológico de letramento, também se está fazendo uma escolha difícil e posicionada politicamente, longe de ser aquela escolhida pelos governos e/ou pelas classes dominantes.

2.1.2 Os Novos Estudos do Letramento

O conceito de “novos letramentos” evoca *Literacy Studies* de Street (2003), em que o autor alerta ser mais que uma simples alcunha. A abordagem dos novos estudos do letramento representa uma mudança na perspectiva, no estudo e na aquisição do letramento, para uma compreensão mais ampla das práticas de letramentos em seus contextos sociais e culturais.

O termo “novos” pode causar estranheza àqueles que estão fora da área, mas refere-se ao fato de os estudos acerca dos letramentos existirem antes em países de língua inglesa e, quando os pesquisadores começaram a considerar os aspectos sociais do uso da língua escrita, a fim de diferenciar esses estudos dos primeiros, surgiu a necessidade do adjetivo “novos”. Mas, como tais estudos só recentemente chegaram ao Brasil, o termo por aqui, na verdade, é mais útil para confrontar com a expressão “alfabetização”, que assume o significado de mera aquisição de código, vindo letramento a designar o alcance de horizontes maiores de uso da escrita, devendo-se essa distinção a atitude política, conforme certas opiniões.

Os estudos correspondem ao corpo de trabalhos desenvolvidos nos últimos vinte anos do século XX e anos atuais. Em vez de mensuração de dados, tem acontecido avaliação uniformizante, embora as práticas sociais variem em determinados contextos. Visões globalizadas ignoram fatos e adotam o modelo ocidental para todas as práticas. O argumento para isso se ampara sobre teorias acerca das tecnologias e artefatos e sobre as multimodalidades necessárias para acessar os bens e serviços que deveriam estar disponíveis a todos.

A pesquisa em New Literacy Studies (NLS), ou seja, os Novos Estudos do Letramento (em português, a sigla consagrou-se no formato inglês – NLS) desafia a visão do modelo autônomo vigente e sugere que, na prática, os letramentos variam de um contexto para outro e de uma cultura para outra. Assim, há letramentos diferentes em diferentes condições. Já para a abordagem autônoma, basta simplesmente impor concepções ocidentais de letramentos para outras culturas ou, dentro de um país, para aqueles de outra classe ou grupo cultural.

Os teóricos alinhados com a abordagem dos NLS tendem a propor uma visão que relacione letramento, linguagem em uso e práticas sociais de modo a analisar sujeitos quando se encontram efetivamente envolvidos em práticas de linguagem, respeitando a relação estrita com o contexto. A construção de sentido, nessa abordagem, realiza-se dentro de relações mais amplas e isso vai permitir observar a linguagem e os letramentos sob o viés das novas mídias e tecnologias, uma vez que pode ver as questões a partir de alinhamentos com os contextos de situação e não isoladamente.

O estudo de práticas de letramentos do cotidiano pontua a atenção para os textos da vida cotidiana, os textos da vida pessoal, há distinção de outros textos que são mais usualmente estudados tais como textos educacionais, textos de mídia de massa e outros textos publicados. O trabalho no campo dos estudos do letramento adiciona a perspectiva de práticas para estudos de textos, abrangendo o que as pessoas fazem com os textos e o que essas atividades significam para elas (BARTON; HAMILTON, 1998. p. 9. Tradução nossa)⁶.

Quando os teóricos buscam um trabalho com a linguagem em uso, estão propondo uma aproximação entre os contextos para que o que se aprende na escola signifique fora dela e o contrário também ocorra. Os Novos Estudos do Letramento buscam teorizar sobre isso para demonstrar o engajamento das pessoas com a escrita a partir do momento em que se reconhece o que a escrita significa para elas, isto é, a relação entre as práticas letradas e as ações desenvolvidas no cotidiano:

Os NLS, portanto, não tomam nada como definitivo no que diz respeito ao letramento e às práticas sociais a ele relacionadas, preferindo, ao contrário, problematizar o que conta como letramento em um espaço e tempo específicos e questionar quais letramentos são dominantes e quais são marginalizados ou resistentes (STREET, 2005, p. 77. Tradução nossa)⁷.

⁶ The study of everyday literacy practices points attention to the texts of everyday life, the texts of personal life; these are distinct from other texts which are more usually studied, such as educational texts, mass media texts and other published texts. Work in the field of literacy studies adds the perspective of practices to studies of texts encompassing what people do with texts and what these activities mean to them.

⁷ NLS, then, takes nothing for granted with respect to literacy and the social practices with which it becomes associated, problematizing what counts as literacy at any time and place and asking “whose literacies” are dominant and whose are marginalized or resistant.

O fato é que os Novos Estudos do Letramento surgem como alternativa para estudar a linguagem em práticas sociais situadas sócio e historicamente, de modo contingente, em comunidades concretas. E, para isso, compreenderemos por que eventos, práticas e textos são elementos de análise importantes para a Teoria Social do Letramento, assunto que discutiremos no próximo tópico.

2.1.3 A Teoria Social do Letramento

Barton; Hamilton (2000, p. 8), ao proporem a Teoria Social do Letramento (TSL), afirmam que os letramentos são os usos da escrita em contextos situados. Desse modo, esses usos podem ser relacionados a práticas sociais e a questões ideológicas e disputas hegemônicas. Para esses autores, práticas, eventos e textos sustentam uma abordagem de letramento estruturada em seis proposições:

1. Letramento é mais bem compreendido como um conjunto de práticas sociais inferidas de eventos que são mediados por textos escritos.
2. Existem diferentes letramentos, associados a diferentes domínios da vida.
3. As práticas de letramentos são padronizadas pelas instituições sociais e relações de poder, e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes que outros.
4. As práticas de letramentos têm um propósito e estão firmadas em metas sociais mais amplas e nas práticas culturais.
5. O letramento é historicamente situado.
6. As práticas de letramentos mudam e novas práticas são frequentemente adquiridas por meio de processos de aprendizagem informal e de produção de sentido⁸ (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000, p. 8. Tradução nossa).

Considerando tais proposições, entendemos que a concepção de letramento(s) fundamenta-se como as próprias *práticas de leitura, escrita e oralidade em eventos* relacionados ao uso e à função dos textos, por meio dos quais essas práticas se concretizam, sob diferentes formas. Assim, diferentes letramentos são exigidos, porque novas práticas surgem e novos contextos sócio-histórico-culturais são construídos.

Nesse sentido, destacamos a proposta de Kleiman (1998, p. 181), que aponta letramentos como “as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita”. Com essa afirmação, a autora amplia a perspectiva cognitiva, tratando das práticas inseridas em contextos sociais e culturais. Isso implica dizer que a autora corrobora a posição

⁸ 1.Literacy is best understood as a set of social practices; these can be inferred from events which are mediated by written texts. 2. These are different literacies associated with different domains of life. 3. Literacy practices are patterned by social institutions and power relationships, and some literacies are more dominant, visible and influential than others. 4. Literacy practices are purposeful and embedded in broader social goals and cultural practices. 5. Literacy is historically situated. 6. Literacy practices change and new ones are frequently acquired through processes of informal learning and sense making.

de Barton; Hamilton (2000), com relação a uma das proposições, que afirma que “Letramento é mais bem compreendido como um conjunto de práticas sociais inferidas de eventos que são mediados por textos escritos”.

Para os autores mencionados, é relevante compreender que a sala de aula corresponde a um conjunto de eventos de letramentos que será articulado aos textos escritos e por eles acionado, embora seja na oralidade em que encontramos as manifestações mais frequentes.

A forma como os letramentos emergem dos eventos é bastante peculiar na sala de aula e no LEI, que se propõe a ser também um espaço de sala de aula, porque no primeiro espaço temos práticas de letramentos que se situam no texto impresso, enquanto, no espaço do laboratório, outros letramentos serão exigidos. Essa constatação apoia-se na segunda proposição de Barton; Hamilton (2000), citada acima.

Para compreender a padronização das práticas de letramentos, precisamos compreender as instituições e o que elas pretendem com as escolhas realizadas. Nessas escolhas podemos inferir quais as relações de poder que se encontram em manutenção e/ou reprodução. Encontraremos letramentos mais dominantes, visíveis e influentes que outros e isso revela muitos aspectos dos eventos e práticas que estão sendo avaliados.

Isolados de todas as interações, os humanos não aprendem a falar ou a escrever. Por mais que a ideologia do individualismo possa construir o estereótipo do escritor ou leitor solitário, o fato de os textos e signos serem socialmente significativos é o que confere a eles a sua utilidade e os torna possíveis (LEMKE, 2010, p. 457).

Para finalizar o enquadramento das proposições de Barton; Hamilton (2000), nesse momento, ressalta o caráter historicamente situado do estudo dos letramentos, uma vez que em nossa pesquisa o trabalho com as práticas de letramentos que favorecem os multiletramentos dos alunos e sua inclusão de forma crítica no mundo digital significa compreender não somente a questão da relevância do fenômeno no contexto histórico contemporâneo, mas principalmente reconhecer que a entrada das TICs na escola possibilitou expandir as práticas de letramentos que migram de outros espaços para a escola, porque são demandadas pelas exigências de contextos culturais, históricos e econômicos, transformando e ampliando o repertório das existentes.

Rojó (2009) apresenta uma nova visão que contribui para os estudos de letramentos no Brasil, quando ressalta a relação entre os letramentos múltiplos e a inclusão social, o que a aproxima da TSL. A autora relaciona os novos estudos do letramento como uma forma de conhecer as práticas discursivas realizadas, mas não valorizadas pela escola,

porque essa se centra em trabalhar com os letramentos dominantes sob a perspectiva de modelos autônomos e dissociados das demandas sociais.

Podemos dizer que, por efeito da globalização, o mundo mudou muito nas últimas décadas. Em termos de exigências dos novos letramentos, é especialmente importante destacar as mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação (computadores pessoais, mas também celulares, tocadores de mp3, TVs digitais entre outros) implicaram pelo menos quatro mudanças que ganham importância na reflexão sobre os letramentos (ROJO, 2009, p. 105).

As mudanças mencionadas pela autora relacionam-se com a intensificação da circulação de informações, a diminuição das distâncias espaciais e temporais e as multissemiões proporcionadas pelo texto eletrônico. Além disso, reforçam a necessidade de engajamento da escola para fazer que os educandos apropriem-se dos recursos que levam aos letramentos, uma vez que o letramento é plural e adequado às práticas contemporâneas.

Letramentos são sempre sociais: nós os aprendemos pela participação em relações sociais; suas formas convencionais desenvolveram-se historicamente em sociedades particulares; os significados que construímos com eles sempre nos ligam a uma rede de significados elaborada por outros (LEMKE, 2010, p. 458).

Isso significa que a escola não deveria furtar-se a inserir criticamente as tecnologias e mídias para a construção de um modelo de educação que vise às tecnologias como ferramentas para a compreensão crítica e para a mudança social, porque a escola está presa ao modelo de letramento autônomo, não consegue fazer o movimento de interdisciplinaridade e contextualização de suas práticas de letramentos. Apesar de se sugerir o aumento do repertório de gêneros, isso não acontece de forma a contemplar a língua em uso, apresentando os aspectos históricos, sociais e culturais, em que eles estão envolvidos.

Os processos de leitura e escrita são práticas sociais, produtos humanos, marcados pela história e pela cultura, e as pesquisas que focalizam o letramento digital descrevem, geralmente, a maneira como o professor se relaciona com a cultura digital, caracterizando o seu acesso e seu domínio das ferramentas técnicas. Tais pesquisas também investigam o impacto e a influência da interatividade das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) no cotidiano e nas experiências dos alunos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem nesse contexto. Quanto à nossa pesquisa, há um interesse em compreender como essas práticas e eventos se articulam, utilizando-se de gêneros textuais para se constituírem em letramento digital.

Não deve ter sido surpreendente para mim que os movimentos da "mudança social" prontamente se prestam para as metas do novo capitalismo. É um dos princípios da NLS que qualquer *parte* da língua, qualquer ferramenta, tecnologia ou prática social pode assumir significados (e valores) completamente diferentes em diferentes

contextos, e que nenhuma parte da linguagem, nenhuma ferramenta ou tecnologia ou prática social tem um significado (ou valor) fora de todos os contextos (GEE, 2000, p. 188, grifos do autor. Tradução nossa).⁹

Uma teoria de letramento como prática social enfatiza as relações sociais e institucionais em que o letramento está envolvido. Por essa razão, precisamos entender conceitos de prática e eventos, conhecendo os elementos que constituem as práticas, se desejamos fazer descrição dessas práticas de forma mais situada. Há uma sinonímia equivocada entre eventos e práticas de letramentos que pretendemos, com base nos Novos Estudos do Letramento e na Teoria Social, elucidar no próximo tópico.

2.2 Eventos e práticas de letramentos

A expressão “práticas de letramentos” foi utilizada por Street (1984) para as “práticas sociais e concepções de leitura e escrita” relacionadas entre si. Heath (1982) usa o termo para representar os "eventos" e os modelos sociais de letramento que os participantes põem à disposição desses eventos (STREET, 1988). Barton (1991) estabeleceu debates sobre eventos de letramento e práticas de letramentos em um estudo sobre o cotidiano em Lancaster, Inglaterra.

O conceito de eventos de letramentos para Heath (1982) consiste em uma ocasião em que uma peça escrita é integral para a natureza das interações entre os participantes e seus processos interpretativos, ou seja, “eventos em que a linguagem escrita é essencial à natureza das interações e aos processos e estratégias interpretativas de seus participantes”.

Para Hamilton (2000, p. 17), os eventos são mais concretos e passíveis de flagrantes, porque neles podemos apontar os participantes envolvidos, o conjunto das circunstâncias físicas, artefatos e atividades desempenhadas pelos participantes. Enquanto as práticas são compostas de elementos não visíveis, mas podem ser inferidas a partir dos eventos.

Segundo Barton; Hamilton; Ivanic (2000), os letramentos são constituídos por três elementos: as práticas, os eventos e os textos. As práticas não são observáveis de forma direta, mas em eventos mediados por materiais escritos. A relação do conceito de práticas com o conceito de eventos de letramento faz-se por serem os últimos considerados episódios observáveis, que emergem de práticas e são por elas moldados.

⁹ It should not have been surprising to me that the "social turn" movements readily lend themselves to the goals of the new capitalism. It is one of the tenets of the NLS that *any* piece of language, any tool, technology, or social practice can take on quite different meanings (and values) in different contexts, and that no piece of language, no tool or technology or social practice has a meaning (or value) outside of all contexts.

Os eventos, portanto, adquirem sentido por estarem localizados nas práticas. A repetição de eventos os transforma, com o passar do tempo, em práticas. Muitos eventos do cotidiano vão se constituindo em práticas pela rotina e adquirem significado, porque estão localizados em contextos que influenciam suas formas e usos. Por essa razão, consideramos práticas de letramentos digitais aquelas que resultam da ação do professor ao trabalhar com os recursos tecnológicos e midiáticos, porque, ao fazê-lo em eventos escolares, são estabelecidas rotinas que ganham sentido na situação comunicativa em que as tecnologias precisam estar presentes para a realização da atividade. Principalmente, se observarmos que as práticas que moldam os eventos nas escolas acontecem quase que integralmente com a presença de textos, em quaisquer modalidades.

As práticas de letramentos são a cultura geral, meios de utilização da linguagem escrita em que as pessoas recorrem em suas vidas. Em sentido simples, práticas de letramentos são o que as pessoas fazem com os letramentos. Entretanto as práticas não são unidades observáveis porque elas incluem desde valores, atitudes, sentimentos e relacionamentos sociais (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 6. Tradução nossa)¹⁰.

Conforme pudemos observar, para os autores, as práticas não são perceptíveis por envolverem algo mais que rituais, elas compõem-se de elementos intangíveis. No entanto, é possível apreendê-las por meio de sua inter-relação com os eventos e com os textos que por ali circulam e são produzidos, uma vez que serão responsáveis por intermediar a relação existente e por serem os textos o objeto de análise de um evento de letramento.

Os textos são importantes, porque por meio deles podemos inferir em quais eventos de letramentos participam e de quais práticas de letramentos são processo e produto, uma vez que os textos põem em interação os participantes de práticas sociais mais amplas. Os gêneros digitais materializados em textos eletrônicos apontam em si mesmos suas condições de produção, o meio em que circulam e os suportes que necessitam para existirem. Apreendê-los para construir-lhes sentido não é uma atividade isolada, mas põe em ação elementos das práticas em que seus envolvidos participam. Por essa razão, não podemos dissociar os textos dos eventos e das práticas de letramentos, pois esses existem por causa da presença da escrita e de seus efeitos.

As práticas de letramentos envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais (STREET, 1993), por isso não são unidades observáveis concretamente, ficando implícitas nos eventos que as realizam. A sala de aula é um *locus* importante para essa

¹⁰ Literacy practices are the general cultural ways of utilizing written language which people draw upon in their lives. In the simplest sense literacy practices are what people do with literacy. However practices are not observable units of behavior since they also involve values, attitudes, feelings and social relationships.

observação e análise, porque nela as regras sociais que formam as práticas de letramentos regulam o uso e distribuição de textos, nas relações entre as pessoas, no interior dos grupos e das comunidades.

Os estudos acerca dos letramentos, promovidos na sala de aula de português e mediados pelas tecnologias, podem ampliar as pesquisas sobre os gêneros porque possibilitam entender essa categoria como central e visível na sala de aula de português como forma de fazer a aproximação entre o conteúdo programático e as práticas discursivas correntes na sociedade contemporânea, agregando valores para possibilitar a inclusão dos indivíduos em determinados grupos da sociedade, ressignificando as situações e as ações nelas desempenhadas (BAZERMAN, 2007).

2.3 Letramentos necessários no mundo tecnológico

Fazer da aula de Língua Portuguesa um momento de apropriação de práticas de letramentos implica utilizar também os recursos tecnológicos, transpondo didaticamente os conteúdos a serem trabalhados pelo currículo escolar de forma a ampliar as práticas escolares. Isso seria um percurso natural se não estivéssemos ainda envolvidos por problemas de níveis de leitura e escrita ainda tão elementares que não contemplam os textos e/ou hipertextos presentes também no contexto digital.

O ingresso de classes sociais diferentes na escola e as pressões exercidas pelos diversos setores da sociedade, materializados em documentos e difundidas pela mídia, faz da escola o espaço em que se deva acrescentar ao ensino de língua uma perspectiva de educação linguística, ética e democrática, isto é, faz que o espaço escolar responsabilize-se por fazer uma pessoa conhecer o maior número de recursos da sua língua para saber usá-los adequadamente às situações comunicativas.

No entanto, os problemas relacionados ao uso ou não uso dos multiletramentos no cotidiano implicam diretamente sobre a ausência de uma política de formação de professores, bem como de uma base curricular que os contemple, uma vez que ainda se tem muita desinformação acerca dos problemas que são detectados para mensuração e avaliação do letramento. Um desses problemas consiste na posição ocupada pelo Brasil em testes de níveis de alfabetização/letramento. O país tem colocações pífias na avaliação do PISA¹¹ (Programa

¹¹ O PISA é um programa internacional de avaliação comparada, cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, (...), [avaliando] o **letramento** em Leitura, Matemática e Ciências” (<http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>).

Internacional de Avaliação de Alunos) e isso está relacionado ao fato de não se compreender o paradoxo existente entre os baixos índices de alfabetização que colocam o país entre os últimos colocados e o crescente acesso às tecnologias digitais, suscitando “questões relevantes na contemporaneidade já que as novas tecnologias estão mudando a paisagem das práticas de linguagem” (BARTON, 2001, p. 96)¹².

Lankshear; Snyder e Green (2000) salientam o fato de que muito educadores precisam encontrar um modo de atender às demandas de um mundo mediado pelas novas TICs. Por isso, os professores devem integrar essas tecnologias às práticas pedagógicas significativamente, porque há ou deveria haver o compromisso com a formação de um cidadão mais participativo na sociedade em que atua.

Observar esse fato, portanto, possibilita-nos perceber até que ponto o surgimento de novas práticas sociais de leitura e escrita realizadas, na sala de aula, estão sendo discutidas e usadas no cotidiano profissional. E, também, como o trabalho com essas práticas pelos educadores necessita proceder a uma reflexão crítica a respeito das novas práticas de letramentos oportunizadas pela potencialidade de interatividade das TIC.

2.3.1 Letramento digital

A construção do conceito de letramento digital é polêmica, mas aqui adotaremos o posicionamento de que ele se constitui de práticas de instâncias sociais em que as tecnologias digitais produzem conteúdos que devem ser avaliados sob a natureza de seu ambiente e de suas condições de produção, estas situadas em determinados espaços sócio-históricos. Daí a necessária conceituação do letramento digital como letramento demandado para fazer uso das tecnologias digitais, no ambiente educacional, mais especificamente nas aulas de Língua Portuguesa ocorrida no LEI.

De acordo com Rojo (2009. p. 108-9), o conceito de *letramentos múltiplos*:

[...] é ainda um conceito complexo e muitas vezes ambíguo, pois envolve além da questão da multisssemiose ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: *a multiplicidade de práticas* de letramentos que circulam em diferentes esferas da sociedade e *a multiculturalidade*, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente. (Grifos da autora)

Os letramentos digitais são reconhecidos, quando fazemos referência à abordagem de letramentos como zonas fronteiriças entre diferentes domínios/campos do saber. São

¹² These questions are of contemporary relevance as new technologies are changing the landscape of language practices”.

práticas sociais que articulam sistemas semióticos diversos. Conforme Buzato (2007), as zonas fronteiriças em que esses sistemas estão envolvidos fazem dos letramentos digitais espaços de negociação e troca, e de delimitações que podem gerar conflitos e posições contestáveis, inerentes ao processo de apropriação dos letramentos exigidos pelo ambiente digital.

Ainda, para o autor, o usuário dos recursos disponibilizados pelas novas tecnologias não é qualquer leitor, mas um consumidor que faz uso da linguagem dos dispositivos, e se apropria dela para manipulá-la e transformá-la. Portanto, compreendemos os letramentos digitais não apenas como práticas sociais situadas, mas como situadas em ambientes em que as tecnologias digitais são necessárias para a execução de tarefas específicas. A natureza dos eventos dos letramentos que ocorrem nas situações exigirão práticas que acontecerão somente na presença material/virtual dos recursos tecnológicos/digitais nas quais os participantes agem em conjunto na construção da vida coletiva.

O acesso às TICs requer várias ações, tais como: atentar para os artefatos físicos; detectar qual o conteúdo relevante que será transmitido por meio dos referidos artefatos; saber quais as habilidades, os conhecimentos e as atitudes adequadas dos e para os usuários; e, ainda, saber quais tipos de comunidade requerem o apoio social proporcionados por essas ações. Ou seja, é muito mais que uma questão funcional de aprender a usar o computador e de fazer pesquisas na *internet* (BUCKINGHAM, 2010).

O letramento digital refere-se aos conhecimentos, às habilidades e às competências necessárias para usar e interpretar mídias que precisam das tecnologias digitais para se efetivarem e se constituírem em unidades de sentido (BUCKINGHAM, 2003). Ou seja, são práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização.

Ser letrado digital pressupõe ser um indivíduo que realize mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais, como imagens e desenhos, isto é, proceder diferentemente das formas de leitura e escrita feitas no material impresso, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital (XAVIER, 2005, p. 134). Isso não é uma simples transposição de novas técnicas de mediação, uma vez que o meio e o conteúdo se implicam mutuamente e se modificam para construir novos significados, reconhecendo nos letramentos digitais “redes complexas de letramentos (práticas sociais) que se apoiam”, que se entrelaçam, contestam e modificam mútua e continuamente por influência

das TICs e do que elas fazem em contextos culturais e situacionais diferentes (BUZATO, 2007).

Letrar digitalmente deve ir além da apropriação das ferramentas ou mesmo de trabalhar determinadas habilidades. Significa uma forma de letramento que parte dos problemas sociais no contexto dos sujeitos e serve como ferramenta para a compreensão crítica e para a mudança social, porque o foco deve estar na reflexão analítica da língua em uso, percebida em contexto concreto compreendido na situação imediata e no entorno social.

Por esse motivo, é importante compreender que o letramento digital, para sua efetivação, circunscreve-se mediante os letramentos presentes no mundo tecnológico, que não se manifestam isoladamente, mas sobrepõem-se em alguns momentos ou mesmo apenas alguns são solicitados, dependendo do propósito da tarefa. Mesmo assim, podemos afirmar que, para um indivíduo ser letrado digitalmente, deve conhecer e acionar letramentos diversos, como o impresso, o visual, o digital, o informacional, o oral e, ainda, o letramento multimodal – responsável por articular a convergência de habilidades para atribuir significados ao material presente na comunicação digital.

Inserir alguém digitalmente implica não apenas dotá-lo de capacidades de manuseio da máquina, mas principalmente fazê-lo refletir sobre o que está fazendo e por que o faz. As tecnologias digitais fazem parte das exigências sociais e do mundo do trabalho, e a escola não pode se omitir dessa função sob o risco de distanciar-se ainda mais de seu papel.

As tecnologias digitais exigem de seus usuários habilidades por meio das quais o letrado age com e sobre as linguagens multimodais da web e seus recursos para a construção de sentido. Estão entre essas habilidades:

- comunicar-se efetivamente para a resolução de problemas;
- buscar e expor informações e dados;
- usar ferramentas digitais para auxílio nas questões acadêmicas;
- reconhecer políticas e leis de direitos autorais; e
- utilizar ferramentas digitais expostas em área pública.

Trabalhar com essas habilidades não somente capacita para o mundo contemporâneo, como faz do indivíduo alguém inserido em práticas de letramentos relevantes para seu possível sucesso.

[...] Assim, descrever, correlacionar e problematizar letramentos digitais é não apenas uma forma de mapear a inclusão digital, mas também de fortalecer sua concepção fundada na heterogeneidade, na emancipação e na agentividade, em

detrimento daquelas [práticas sociais] fundadas na padronização, conformação e subalternidade. (BUZATO, 2008. p. 328).

Por isso, estamos discutindo sobre uma proposta de inclusão digital possível de ocorrer a partir da sala de aula, isto é, o conceito de multiletramentos integrando-se aos demais conceitos teóricos aqui expressos. Ainda, como esta proposta pode ser ampliada e levada para a rotina dos professores e, talvez, como uma maneira de apresentar critérios para que essa proposta pedagógica também se inclua em documentos norteadores da educação básica de nosso país.

O letramento digital é constituído por um conjunto de práticas que se inter-relacionam às práticas dos demais letramentos presentes ao ambiente tecnológico e isso se deve ao fato de ser um conceito hiperonímico que abriga diversas possibilidades, daí o "fronteiriço", apontado acima por Buzato (2007) e, que, para se efetivar, apoia-se em muitos outros letramentos, tais como o letramento multimodal que se encontra intrinsecamente relacionado à interação com a era tecnológica (CASTELLS, 2008) na qual vivemos. Uma vez que as formas de interação entre as pessoas mudaram, então mudaram também os letramentos, como afirma Dionísio (2006, p. 131): “Na atualidade, uma pessoa letrada deve ser uma pessoa capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagens”.

Outro letramento que contribuirá com o letramento digital será o visual, o qual corresponde ao nosso conhecimento intuitivo de ler as imagens e o mundo. É a nossa capacidade de organizar as informações e atribuir significações e pode ou não se associar a outros letramentos para complementar ou mesmo ser o responsável pela construção de significados. Durante muito tempo na história da humanidade, ele foi o responsável por resgatar aquilo que nossos antepassados imprimiam em pedras e outros artefatos.

O letramento científico no contexto escolar está potencialmente presente e deve estar aliado ao letramento digital, a fim de que a escola cumpra o papel de formar pessoas com senso de curiosidade científica. Estratégias podem ser desenvolvidas para que o raciocínio científico sobre os fatos ocorra, inter-relacionando-os a fatos sociais e à escrita, daí o letramento científico e sua importância para a área de investigação. Se funcional, o letramento científico pode aliar-se ao digital e a configuração pode revelar-se exitosa.

Devemos defender abordagens metodológicas contextualizadas com aspectos sociocientíficos, por meio da prática de leitura de textos científicos que possibilitem a compreensão das relações entre a ciência, a tecnologia e a sociedade e tomar decisões pessoais e coletivas para esse fim. Nesse sentido, o conceito de letramento científico amplia a

função dessa educação, incorporando a discussão de valores que venham a questionar o modelo de desenvolvimento científico e tecnológico (SANTOS, 2007).

O letramento literário também pode surpreender em sala de aula de Língua Portuguesa quando o professor lança mão de recursos tecnológicos, porque a literatura sempre se apresentou bastante flexível e aberta às linguagens diferentes, tais como música, escultura etc. Aliados a esse letramento, o midiático pode vir associado ao multimodal, em muitas situações, pois não há como isolarmos os letramentos com fronteiras tão rígidas entre si.

Em outras palavras, o que se busca não é uma alfabetização em termos de propiciar somente a leitura de informações científicas e tecnológicas, mas a interpretação do seu papel social. Isso implica mudanças não só de conteúdos programáticos, como também de processos metodológicos e de avaliação. E os gêneros próprios a esse letramento devem cooperar para também buscar uma educação científica que propicie a educação tecnológica. Muito se tem discutido no meio educacional brasileiro sobre o papel dessa educação, levando em conta argumentos sociológicos, mas pouco se tem realizado em termos de efetivar essas práticas na educação básica.

No próximo tópico, faremos uma incursão nos estudos sobre os multiletramentos como ampliação e atualização dos estudos da pedagogia dos letramentos e proporemos a aplicação desses conceitos para um novo contexto de ensino de leitura e de escrita.

2.4 Multiletramentos

Vimos, no tópico anterior, que uma teoria de letramento, para ser vista como prática social, deve enfatizar as relações sociais e institucionais em que o letramento está envolvido e, para isso, não podemos ignorar o contexto contemporâneo no qual as abordagens pedagógicas estão alocadas e quais teorias as subsidiam. A Pedagogia dos Multiletramentos permite aos estudantes alcançarem os objetivos de não apenas aprenderem a reconhecer e trabalhar com os letramentos, ou seja, acessarem linguagens diversas em novos ambientes de trabalho e da comunidade, em geral, mas, também e principalmente, fomentar o engajamento crítico necessário para o "Design" de futuros sociais, com o alcance de sucesso através do uso adequado da linguagem.

A constatação de um necessário letramento multissemiótico ou multimodal, isto é, de multiletramentos, impõe-se como condição para a leitura e para a produção do conteúdo nesses novos tempos, mas, para isso, devemos saber quais eventos de letramento selecionar para adequar as práticas sociais às práticas discursivas de interesse escolar e quais estão

conectadas ao cotidiano da comunidade e àquelas do mundo do trabalho e da contemporaneidade que se inter-relacionam com a escola. Eis o porquê de as tecnologias se fazerem presentes não como um fim, mas como meio de acessar informações, bens e serviços, contribuindo para a inclusão de alunos e professores em diferentes domínios.

Os multiletramentos superam as limitações da abordagem tradicional dos estudos do letramento, porque atualizam as análises das interações sociais mediadas por tecnologias diversas e enfatizam a negociação necessária para a convivência com as múltiplas diferenças linguísticas e culturais em nossa sociedade. As implicações resultantes dessa interação se tornam centrais para a pragmática de demandas dos ambientes de trabalho, públicos e privados, uma vez que são práticas além dos conhecimentos do código escrito.

O conceito de multiletramentos revela-se como um importante avanço nos estudos de aquisição de linguagens, porque demonstra a inserção de uma proposta de trabalho das demandas sociais adequadas àquela preparação oferecida pela escola. No tocante ao ensino das linguagens, a natureza da comunicação passa por profundas transformações e essas devem ser reconhecidas e operacionalizadas. Para tanto:

Diferentemente do conceito de **letramentos (múltiplos)** que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade de práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidades presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO; MOURA, 2012, p. 13, grifos dos autores).

Quando os aprendizes justapõem linguagens diferentes, discursos, estilos e abordagens, há ganho substantivo em habilidades metacognitivas e metalinguísticas e nas habilidades para refletir criticamente sobre sistemas complexos e suas interações, acrescentando e sobrepondo práticas culturais e linguísticas, apontando ganhos substanciais, porque trazem à consciência o pluralismo linguístico e cultural presente nas práticas de letramentos do mundo tecnológico:

Os significados das palavras e imagens, lidas ou ouvidas, vistas de forma estática ou em mudança, são diferentes em função dos contextos em que elas aparecem - contextos que consistem significativamente de componentes de outras mídias. Os significados em outras mídias não são fixos e aditivos (o significado da palavra mais o significado da imagem), mas sim, multiplicativos (o significado da palavra se modifica através do contexto imagético e o significado da imagem se modifica pelo contexto textual) fazendo do todo algo muito maior do que a simples soma das partes [...] (LEMKE, 2010, p. 456).

Diante de constatações tão evidentes, resta-nos saber que interagir através de outras modalidades e ferramentas deve fazer do indivíduo um ser em consonância com as práticas sociais da era tecnológica, e, da escola, um centro formador de indivíduos, um local em que se abordam práticas de linguagens, contemplando em sua rotina as estratégias para preparar os indivíduos também para mais essa imposição da sociedade. Uma vez que importa saber que os multiletramentos contribuem como forma de operacionalizar a inclusão digital:

Na medida em que a educação é iniciação em comunidades e especialmente em práticas de letramentos genéricas e especializadas, novas tecnologias da informação, novas práticas de comunicação e novas redes sociais possibilitam novos paradigmas para a educação e a aprendizagem, e colocam em debate os pressupostos sobre os quais os paradigmas mais antigos se apoiam (LEMKE, 2010, p. 461).

É a partir de paradigmas existentes que se inculcam os debates para avançar na perspectiva de fazer com que as pessoas apropriem-se das tecnologias como forma de inserção social e que devemos propor a discussão e o manuseio das informações para contemplar a “iniciação” das pessoas nessas novas práticas, conforme veremos a seguir.

2.4.1 Os multiletramentos e o letramento digital como proposta de inclusão digital

Com a inserção das TICs, o termo multiletramentos passa a ser objeto de estudo em diversos contextos. A discussão acerca da inserção de multiletramentos na sala de aula se faz como uma exigência de um novo contexto de mundo e de homem. Cope; Kalantzis (2000) discutem a necessidade de uma pedagogia que esteja focada em discutir as mudanças do presente e em um futuro próximo. Essas mudanças ocorrem no mundo do trabalho, na sociedade quando nos inserimos como cidadãos e em nossas vidas pessoais, e a linguagem exerce um papel central nessa discussão. Sendo assim, devemos compreender o que mudou e o que está mudando, não só para o enfrentamento, mas principalmente para ensinarmos às pessoas o que essas mudanças significam e em que implicam.

O termo multiletramentos foi cunhado em setembro de 1994, quando um grupo de estudiosos, entre eles Cope; Kalantzis; Kress, reuniu-se e formou – “O Grupo de Nova Londres” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 5) – para discutir o futuro do letramento, como prática escolar, ou seja, o que necessitaria ser ensinado e como isso deveria ser feito. A ideia subjacente a esse debate revolve em torno do que constituía o ensino apropriado do letramento em face de tamanha diversidade linguística e cultural no mundo globalizado. Tal mundo caracteriza-se por argumentos relacionados à nova e emergente ordem global: a

multiplicidade dos canais de comunicação e da mídia e a crescente diversidade cultural e linguística.

A Pedagogia de Multiletramentos é aquela que apresenta para discussão duas questões: o que os estudantes devem aprender nesse contexto de mudanças e sugestões de como lhes ensinar a aprender aquilo de que precisam. Nessa concepção, há uma tendência ao trabalho com várias semioses, inclusive a língua. São sistemas que se combinam para construir significados a partir de tendências contemporâneas de multiculturalismo e multilinguismo. Nesse sentido, para Rojo; Moura (2012, p. 8):

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolvam agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso dos trabalhos com hiper ou nanocontos) ou desvalorizados (como é o caso do trabalho com picho [*Sic.*]).

Ou seja, trabalhar com o conceito de multiletramentos, em contrapartida, apresenta-nos uma pedagogia de letramento focada em modos de representações mais amplos do que a linguagem em si, que serão diferenciados de acordo com a cultura e o contexto, e, conseqüentemente, terão efeitos cognitivos, sociais e culturais distintos.

Para Dionísio (2006), o multiletramentos incorporam outros tipos de letramentos ao letramento convencional; científico, visual, midiático, crítico, digital entre outros que surgem como demandas para interpretar novos arranjos textuais. É fato que o termo se aplica a um conjunto de letramentos que são acionados para a efetivação de uma tarefa. O professor deve estar atento aos multiletramentos demandados em suas aulas, para saber qual a articulação necessária para o sucesso de seu trabalho.

No entanto, para Rojo; Moura (2012), o termo multiletramentos abrange dois aspectos: multimodalidade e multiculturalidade, o que o diferencia de letramentos múltiplos. Para os autores citados, o diferencial reside em que o primeiro termo aponta para a consciência das multiplicidades presentes em nossa sociedade, aquelas que se referem às culturas das pessoas e aquelas que se referem às semioses constitutivas dos textos. Enquanto o conceito de letramentos múltiplos corresponde a um feixe de letramentos que se agrupam para cumprir objetivos, isto é, no caso dos múltiplos letramentos, há uma existência ‘isolada’ dos letramentos que não necessariamente amalgamam-se entre si para constituir significados.

Nessa pedagogia, a escola deve considerar que não há uma cultura melhor do que a outra e desfazer as dicotomias cultura popular/erudita, cultura marginal/central. Desse

modo, essa instituição se desvincula do “pensamento com pares antitéticos de culturas, (...) tão caros ao currículo tradicional” (ROJO; MOURA, 2012, p. 13-14).

[...] nós decidimos usar o termo “multiletramentos” como um meio para focalizar sobre as realidades de crescimento da diversidade local e a conectividade global. Tratar de diferenças linguísticas e diferenças culturais tem-se tornado agora central para nossas vidas do trabalho, cívica e privada. A cidadania efetiva e o trabalho produtivo agora requerem de nós a interação efetiva com as múltiplas linguagens, com as múltiplas línguas inglesas e com padrões de comunicação que mais frequentemente atravessam os limites culturais, comunitários e nacionais (GRUPO NOVA LONDRES, p. 64, 1996. Tradução nossa)¹³.

Ao defendermos os multiletramentos como alternativa para a formação de um leitor/navegador que tenha condições de compreender e usar a língua(gem) mediada pela tecnologia, estamos ressaltando a necessidade de um leitor/escritor que conheça as novas formas de representação da linguagem proporcionadas pelas novas tecnologias que exigem novas formas de produção e de recepção de textos, possibilitando uma ampliação dos recursos que se estendem além da escrita e da oralidade. Esse espaço discursivo proporcionou o surgimento de gêneros mediados pelas tecnologias em que as fronteiras entre áudio e verbo foram modificadas. Essas mudanças geraram uma necessidade social e linguística, na qual já é urgente discutir essa organização textual resultante desse processo de fusão de formas e de recursos. Diante disso, podemos afirmar que:

(...) não precisamos repensar as habilidades de leitura e de produção de textos total e completamente, mas precisamos enriquecer as habilidades que a leitura de textos manuscritos ou impressos exigiam com novos elementos e ferramentas que nos trouxeram as tecnologias digitais (COSCARRELI, 2010, p. 518).

Os multiletramentos resultam de preocupações advindas de demandas de uma sociedade globalizada, cuja presença das TICs é também responsável por sua formação, ou seja, os letramentos passam a ser multiletramentos, porque há a necessidade de novas ferramentas que fazem emergir novas práticas discursivas, revelando a *multimodalidade* característica das culturas globalizadas e a *multimodalidade* presente nos textos nos quais circulam os valores *multiculturais* nessa sociedade. A forma *multi-* foi escolhida em consequência dessa multiplicidade de habilidades a serem contempladas. Para isso, há a necessidade de uma “gramática funcional mais flexível e aberta que auxilie os aprendizes de língua a descrever as diferenças linguísticas (cultural, subcultural, regional/nacional, técnica,

¹³ [...] we decided to use the term "multiliteracies" as a way to focus on the realities of increasing local diversity and global connectedness. Dealing with linguistic differences and cultural differences has now become central to the pragmatics of our working, civic, and private lives. Effective citizenship and productive work now require that we interact effectively using multiple languages, multiple Englishes, and communication patterns that more frequently cross cultural, community, and national boundaries.

etc.)” e a lidar com “os canais multimodais de significação agora tão importantes para a comunicação” (ROJO; MOURA 2012, p.13-14).

Na realidade, o conceito chave que subjaz a essa noção de multiletramentos desenvolvida por Cope; Kalantzis (2000, p.5) baseia-se no fato de que “somos tanto herdeiros de padrões e convenções de significação, quanto desenhistas de significação”. Esses autores, então, desenvolveram uma teoria para a qual há cinco elementos no processo de fazer sentido: significados linguísticos, visuais, auditivos, gestuais, espaciais e padrões de significação multimodais que relacionam esses cinco primeiros modos de significação uns aos outros.

Isso levanta a questão de como o uso da tecnologia no contexto educacional, à luz da pedagogia multicultural e de multiletramentos, pode contemplar o ensino e a aprendizagem como um processo ativo, interativo e engajador, com ênfase no pensamento crítico e criativo e na consciência social.

O grupo de Nova Londres¹⁴ levanta algumas questões, conforme veremos abaixo, que são pertinentes a um contexto de um mundo em mudança e de fronteiras flexíveis e em todas as ordens, sejam elas de natureza política, econômica, histórica e/ou cultural. A globalização (grosso modo, um processo econômico e social que estabelece uma integração entre os países e as pessoas do mundo todo) reavivou discursos e fez surgir outros que redimensionaram o papel da educação e de seus fundamentos institucionais, perpassados por seus currículos:

O que é educação apropriada para mulheres, para povos indígenas, para imigrantes que não falam a língua nacional, para falantes de dialetos não padrão? O que é apropriado para todos no contexto dos fatores cada vez mais críticos da diversidade local e conectividade global? (GRUPO NOVA LONDRES, 1996, p. 61.Tradução nossa)¹⁵.

Observemos, na citação acima, que as questões do grupo referiam-se principalmente ao peso do termo “apropriada”, mais especificamente ao que subjaz à pergunta quem define o conceito atribuído ao emprego da palavra, sob quais critérios, para quem é

¹⁴ Os participantes do grupo (Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Günter Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels, Martin Nakata) são autores do texto em que o termo “multiletramentos” foi cunhado. Esses educadores se reuniram em 1994, em Nova Londres (Connecticut, nos Estados Unidos) para discutir a pedagogia do letramento. As principais áreas em comum incluíram a tensão pedagógica entre imersão e modelos explícitos de ensino; o desafio da diversidade cultural e linguística; os modos recentemente proeminentes e tecnologias de comunicação e mudanças no uso de textos em lugares de trabalho reestruturados. O objetivo era consolidar e estender a relação entre eles para alargar o assunto dos propósitos da educação e, nesse contexto, o assunto específico da pedagogia do letramento.

¹⁵ What is appropriate education for women, for indigenous peoples, for immigrants who do not speak the national language, for speakers of non-standard dialects? What is appropriate for all in the context of the ever more critical factors of local diversity and global connectedness? (The New London Group p. 61, 1996).

apropriada? E sobre o quê? Quais os fatores de criticidade e quais os níveis de criticidade? É possível falar em uma gradação de criticidade?

A criticidade pode estar também inserida na apropriação das ferramentas e na divisão do trabalho que justapõem a diversidade cultural à diversidade multimodal, ou seja, são muitos modos de acessar, de reter e de distribuir as informações e essa superposição de “multi” passa a caracterizar a sociedade contemporânea, modifica os textos que mediam as práticas e por isso precisam agora ser ressignificados, uma vez que uma nova natureza multissemiótica constitui tais textos agora em forma e função:

Aquilo que parece ser o mesmo texto ou gênero multimidiático não é funcionalmente o mesmo quando no papel ou na tela, segue diferentes convenções de significado e requer diferentes habilidades para que seu uso seja bem sucedido, quando funciona em diferentes redes sociais para diferentes objetivos, como parte de diferentes atividades humanas. (LEMKE, 2010. p. 462)

Por conta da ampliação das convenções de construção do significado de texto e da ressignificação de práticas sociais e novos letramentos, há mudanças necessárias no trabalho com o letramento, sendo observado pelos estudos do letramento que a escola deveria trabalhar agora não apenas o ‘quê’, mas principalmente o ‘como’ ensinar, uma vez que a discussão acerca das práticas discursivas nas quais as tecnologias digitais são constitutivas se faz tão presente e urgente. É importante lembrar que isso não significa apenas uma sobreposição de várias práticas em múltiplos canais, ou seja, não são múltiplos letramentos, mas uma emergência de letrar para um processo corrente de “hibridização” (FAIRCLOUGH, 1989) que faz que diferentes letramentos e diferentes discursos mesclm-se; e letramentos de diferentes campos cruzem-se, ininterruptamente, causando constantemente mal-estar naqueles que se encontravam presos a paradigmas consolidados de uma visão “ordenada” e “linear” de mundo.

A mudança tecnológica pela qual atravessamos nos últimos anos do século XX e início do século XXI, acompanhada da forma de organização da vida profissional, apresentam estilos de vida e formas de riqueza sem precedentes, enquanto torna cada vez mais excludente o acesso a bens e serviços em outros nos meios pelos quais as tecnologias se relacionam e isso se deve, em grande parte, aos resultados da educação e da formação. É bem possível que tenhamos de repensar o que estamos ensinando e, em particular, o novo aprendizado precisa de uma pedagogia de letramento que possa encaminhar para minimizar esse abismo excludente.

2.4.2 A metalinguagem dos multiletramentos

Os multiletramentos precisam de uma metalinguagem para apresentar o panorama teórico do contexto social corrente de aprendizagem e as consequências das mudanças sociais para o conteúdo (o “que”) e a forma (o “como”) da pedagogia de letramento. Nesse sentido, os multiletramentos configuram-se a partir de teorias de letramento crítico, ou seja, estão sob o viés de uma abordagem de língua que está embasada nos princípios da gramática funcional (de base Hallidayana) e a questões culturais e pós-capitalistas. Diante disso, os pesquisadores dos multiletramentos trabalham com a noção de "Design": "O conceito chave que introduzimos aqui é o de "Design", pelo qual somos tanto herdeiros de padrões e convenções de significado quanto ao mesmo tempo "designers" ativos de significados." (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996. p. 5)¹⁶.

A questão central dos multiletramentos, assim como para os estudos de letramentos de um modo geral, é permeada por situações em que o texto está presente no evento, intermediando a interação e fazendo as pessoas produzirem significados por meio de sua presença em práticas reconhecidas pelo grupo que dele se utiliza. Entretanto, o que difere aqui é o conceito ampliado de texto para “qualquer atividade semiótica”, incluindo o uso da linguagem para produzir ou consumir textos, como uma questão central para o *design*, envolvendo três elementos: *Designs* disponíveis (*available designs*), que são potenciais; *design* em processo (*designing*); e redesenhado (*redesigned*). Juntos, estes três elementos enfatizam a questão da construção do significado como um processo ativo e dinâmico e não algo governado por regras estáticas (GRUPO NOVA LONDRES, p. 74, 1996)¹⁷.

Diante do fato de que estamos constantemente reformulando os significados, somos também seus idealizadores ou podemos sê-lo, mas para isso precisamos compreender que as mudanças discursivas implicam mudanças sociais e o contrário também acontece. Portanto, estamos como *designers* de significado, porque somos projetistas de futuros sociais.

2.4.3 Os elementos do desenho – o “quê”

a) *Designs* disponíveis

¹⁶ The key concept we introduce is that of Design, in which we are both inheritors of patterns and conventions of meaning and at the same time active designers of meaning.

¹⁷ Available Designs, Designing, and The Redesigned. Together these three elements emphasize the fact that meaning-making is an active and dynamic process, and not something governed by static rules.

Nesse elemento, os recursos disponíveis para o desenvolvimento dos *designs* incluem gramáticas de vários sistemas semióticos, incluindo gramáticas das línguas e, para compreender onde esses sistemas se realizam e quais as variáveis que os afetam, precisamos isolá-los em uma primeira categoria de análise: as *ordens do discurso*, ou seja, compreender quais as configurações particulares de discursos que as constituem:

Uma *ordem do discurso* é um conjunto estruturado de convenções associadas com atividades semióticas (incluindo o uso da língua) em um dado espaço social – uma sociedade particular, ou uma instituição particular, como uma escola ou um local de trabalho, ou espaços mais livremente estruturados de vida ordinária encapsulada na noção de diferentes vidas privadas (GRUPO NOVA LONDRES, 1996. p. 74. Tradução nossa)¹⁸.

Há diferentes ordens do discurso em diferentes meios, e, nelas, discursos, estilos, gêneros e voz relacionam-se uns com os outros para configurar-se, como recursos disponíveis ao *design*, para a construção do significado como pertencente a um espaço particular, diferenciando-se das demais ordens do discurso existentes.

Assim, os discursos presentes na escola pertencem a ordens de discurso diferentes, pois é possível encontrarmos configurações de ordens do discurso cada vez mais preocupadas em realinhar a escola com a economia de mercados, por exemplo. Isso até poderia ser positivo, se fosse uma tentativa de diminuir as diferenças do mundo do trabalho (intelectual x físico).

No entanto, o que percebemos é a desigual apropriação da linguagem, das tecnologias e do mundo do trabalho pela escola, fazendo que o mercado se aproprie de termos e discursos da pedagogia para a obtenção de um caráter mais familiar, e, a escola se aproprie de termos e discursos do mundo do trabalho para moldar os trabalhadores em potencial:

Todos estes meios de pensar e agir estão carregados de novos e emergentes discursos. Estes novos discursos de locais de trabalho podem ser tomados de duas maneiras muito diferentes – como abrir novas possibilidades educacionais e sociais ou como novos sistemas de controle da mente ou exploração. No sentido positivo, por exemplo, a ênfase sobre inovação e criatividade pode encaixar-se bem na nova pedagogia que vê a linguagem e outros modos de representação como dinâmicos e constantemente refeitos por fazedores de significado em contextos mutantes e variados (GRUPO NOVA LONDRES, 1996, p. 67. Tradução nossa)¹⁹.

¹⁸ An order of discourse is the structured set of conventions associated with semiotic activity (including use of language) in a given social space- a particular society, or a particular institution such as a school or a workplace, or more loosely structured spaces of ordinary life encapsulated in the notion of different lifeworlds.

¹⁹ All of these ways thinking and acting are carried by new and emerging discourses. These new workplace discourses can be taken in two very different ways – as opening new educational and social possibilities or as new systems of mind control or exploitation. In the positive sense, for instance, the emphases on innovation and creativity may fit well with a pedagogy that views language and other modes of representation as dynamic and constantly being remade by meaning-makers in changing and varied contexts.

O resultado dessa inter-relação de ordens do discurso entre o mundo da escola e o mundo do trabalho pode gerar descompassos se não for visto de forma a projetar avanços sociais no processo. Isso se torna mais aparente quando a interface entre esses mundos é estabelecida e mediada pelas tecnologias, principalmente as digitais – o que deve colocar o ensino de língua materna como central na discussão e pontuar sobre o “quê” e o “como” ensinar linguagens dentro de novas demandas e precauções.

Por conta desses elementos, os multiletramentos se apresentam como uma proposta de trabalho para um momento em que as tecnologias digitais são uma constante, tomando, além das ordens do discurso, categorias como as formas de discursos, estilos, gêneros, dialetos e voz, citando algumas variáveis-chave, para o trabalho com a multiplicidade de linguagens, modos ou semioses nos textos em circulação.²⁰

A concepção de discurso circunscreve-se como uso da linguagem como prática social, uma forma habitual de expressão, que representa um conjunto particular de interesses, ou seja, a representação linguística de uma prática social da qual faz parte. O discurso não é uma atividade puramente individual, mas implica “um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação” (FAIRCLOUGH, 1989, p. 91).

E, por sua natureza representativa, os discursos estão disponibilizados como recursos semióticos aos usuários da língua para que estes os consumam ou os produzam de acordo com suas experiências discursivas e linguísticas (intertextualidade e interdiscursividade). Por significarem modos de representação, eles são a parte materializável das práticas. Verbalizados, eles agrupam elementos da prática e da linguagem, fazendo que seus participantes interajam, reconhecendo-lhes os constituintes e se reconhecendo neles.

Quanto ao estilo, esta categoria relaciona-se à identificação de um discurso, isto é, a configuração de todos os fatores semióticos em um texto no qual, por exemplo, a linguagem pode relacionar-se aos traçados e às imagens visuais, para atribuir-lhe um significado próprio. É uma questão de incorporação que utiliza a **nominalização** – um processo de compactação de informações ao texto que, depois de compactadas, não são isoláveis, mas perceptíveis naquele conjunto – e, nessa incorporação, agregam-se multissemoses e multimodalidades ao texto, que exigirá novas capacidades e práticas de compreensão e produção (novos letramentos) para perceber as linguagens presentes, mas não isoláveis entre si, para construir os significados.

²⁰ Tomamos o texto como qualquer atividade semiótica, conforme já explicitado anteriormente – atividade impressa, verbo visual, gestual, audiovisual, digital ou não.

Os gêneros textuais possibilitam um contato com as condições de produção dos enunciados, adequando-os às especificidades e às finalidades de cada situação comunicativa, sendo identificáveis não só pelo “seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem (seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua), mas por sua construção composicional” (BAKHTIN, 2003, p. 263). Eles põem a linguagem em ação, porque estabelecem em si os propósitos dos participantes em uma interação específica:

Gênero é um aspecto intertextual de um texto. Ele mostra como o texto liga-se a outros textos no contexto intertextual e como isso deve ser similar em respeito a algum outro texto usado em contextos sociais comparáveis, e em conexões com tipos de textos na(s) ordem(ns) do discurso. Mas gênero é apenas um dos aspectos intertextuais de um texto, e ele precisa ser usado em conjunção com outros, especialmente discursos (GRUPO NOVA LONDRES, 1996, p. 78. Tradução nossa)²¹.

Conforme podemos observar, os gêneros responsabilizam-se por intermediar a relação entre os aspectos linguísticos, discursivos e contextuais das práticas sociais. Eles são a forma de agir e interagir e seu reconhecimento exige a compreensão das práticas de letramentos existentes em seu processo de execução e, por conta disso também, os gêneros digitais solicitam de nós um letramento multimidiático a fim de que possamos interagir e interferir na construção dos seus significados quando nos encontramos em situações por eles solicitadas, porque:

[...] todo letramento é letramento multimidiático: você nunca pode construir significado com a língua de forma isolada. É preciso que haja sempre uma realização visual ou vocal de signos linguísticos que também carrega significado não linguístico (por ex.: tom da voz ou estilo da ortografia). Para funcionarem como signos, os signos devem ter alguma realidade material, mas toda forma material carrega, potencialmente, significados definidos por mais de um código. Toda semiótica é semiótica multimídia e todo letramento é letramento multimidiático. (LEMKE, 2010, p. 479).

Além do reconhecimento das ordens do discurso, discursos e gêneros, há ainda as variações linguísticas, cuja discussão não se encontra de forma nuclear nesse trabalho, mas que interfere no contexto educacional, principalmente em um currículo que pretenda estabelecer a relação existente entre a diversidade local e a conectividade global, porque implicará em discussões sérias acerca de padrões linguísticos e negociações baseadas em contextos regionais e até mesmo em variações no registro que ocorrem de acordo com o contexto social.

²¹ Genre is an intertextual aspect of a text. It shows how the text links to other texts in the intertextual context, and how it might be similar in some respects to other texts used in comparable social contexts and its connections with text types in the order(s) of discourse. But genre is just one of a number of intertextual aspects of a text, and it needs to be used in conjunction with others, especially discourses.

Isso é significativo, se estivermos contemplando casos nos quais os textos vistos por nossos alunos, fora da escola, sejam de registros diferentes daqueles cultuados pela escola e em dialetos totalmente desautorizados pelo ambiente escolar, mas comuns aos relacionamentos presentes nas redes sociais por eles frequentadas.

A *voz* é também citada como um recurso disponível para a execução do *designs*, mas, pelo seu caráter mais individual e pessoal, incluindo, naturalmente, muitos fatores discursivos e genéricos, tornando-se um recurso bastante singular que será ou não considerado, dependendo do propósito de construção do significado.

b) *Designing*

O segundo elemento caracteriza-se por ser o momento da operacionalização dos significados, formando significados emergentes e transformando outros, recontextualizando-os, a partir dos recursos disponibilizados pelos *designing* e isso não se caracteriza por uma mera repetição, mas como uma fase em que se encontram a leitura, a visão e a audição dos recursos disponíveis, cumprindo suas funções na linguagem que produzem distintivas expressões de significados: ideacionais, interpessoais e textuais (HALLIDAY, 1978 *apud* GRUPO NOVA LONDRES, 1996, p. 75).

O *designing* é uma ação que articula as ordens do discurso, fazendo a inter-relação entre elas e os demais recursos, gerando discurso em um contexto social, no qual os gêneros se constituem e podem ser parcialmente caracterizados nas relações sociais particulares e nos discursos, isto é, nos conhecimentos particulares (construções de mundo) articulados com posições subjetivas e particulares.

Esse caráter de articulação do "Designing" será preponderante no papel de construção, retextualização de significado em qualquer atividade semiótica, transformando o conhecimento e produzindo novas representações de realidade, ou seja, "As novas configurações existem e são sempre provisórias, embora elas devam alcançar um alto grau de permanência. Transformação é sempre um novo uso de velhos materiais." ²². (GRUPO NOVA LONDRES, 1996, p. 75-76). Por isso mesmo são constantemente reformuladas e capazes de transformar as relações entre as pessoas e elas mesmas. E o resultado de relativa permanência desse processo é terceiro elemento: o *redesigned*.

²² Existing and new configurations are always provisional, though they may achieve a high degree of permanence. Transformation is always a new use of old materials, a re-articulation and recombination of the given resources of Available Designs.

c) O *redesigned*

O significado resultante da operacionalização ocorrida no *designing* pode ou não ser variadamente criativo ou reprodutivo, mas a certeza é que ele não deva ser encarado como uma “recombinação” dos outros elementos já mencionados. Por isso mesmo seria falacioso compreender a Pedagogia dos Multiletramentos como instruções ou regras que podem ser transmitidas, porque não teremos significados iguais ou semelhantes, mediante a reprodução da “recombinação”.

O "Redesigned" é encontrado sobre padrões de significado historicamente e culturalmente recebidos. Ao mesmo tempo, isto é um produto único de agência humana: um significado transformado. E, neste turno, O Reprojeto torna-se um novo "Design" disponível, um novo recurso de fazer significado (GRUPO NOVA LONDRES, 1996. p. 77. Tradução nossa)²³.

Os processos permitem reconstruir e renegociar as identidades dos participantes, porque evidenciam uma atividade extremamente dinâmica e esses padrões conferem estabilidade àqueles que se utilizam desses processos para articular os elementos de *design*: *designs* disponíveis e *redesigned* fazendo e refazendo o significado e, assim, refazendo a si mesmos.

Os pesquisadores do Grupo de Nova Londres estabelecem para o *redesigned* um caminho para a construção de significados a partir da tensão existente entre elementos do *design*, conforme vimos, e significado linguístico; significado visual; significado gestual; significado espacial e padrões multimodais de significado que relacionam os primeiros cinco modos de significado uns com os outros, possibilitando desenvolver uma gramática funcional acessível educacionalmente a partir de um projeto linguístico para acrescentar ao currículo. O que seria uma forma bastante interessante para ampliar o cabedal escolar, uma vez que a gramática que a escola trabalha é confusa em termos de afiliação teórica.

2.4.4 A “pedagogia” dos multiletramentos – o “como”

Há necessidade de ampliar a questão das bases pedagógicas que fundamentam a proposta para os multiletramentos além da “imersão” em práticas, fazendo a articulação de Práticas Situadas, Instruções Abertas, Enquadramento Crítico e Práticas Transformadas,

²³ The Redesigned is founded on historically and culturally received patterns of meaning. At the same time it is the unique product of human agency: a transformed meaning. And, in its turn, The Redesigned becomes a new Available Design, a new meaning-making resource.

categorias apresentadas pela Pedagogia dos Multiletramentos para a aplicação da proposta, sabendo que esses fatores não apresentam critérios hierárquicos entre si ou estágios de ocorrência, mas sim que estão simultaneamente interagindo em meios complexos e para propósitos singulares.

Os conceitos de Práticas Situadas e de comunidade são importantes para entender a relação entre especialistas e novatos dessa comunidade durante a aprendizagem e de como é importante para o currículo recrutar aprendizes prévios e experiências correntes, reconhecer e agregar os discursos e as comunidades extraescolares como uma parte integral da experiência de aprendizagem nas quais as necessidades afetivas e socioculturais estão envolvidas.

As Instruções Abertas referem-se às intervenções ativas realizadas por professores e especialistas nas atividades de aprendizagem, cujo foco no aprendiz incide sobre o que se pondera sobre aquilo que ele já sabe ou deveria saber, o que precisa saber e como reúne as informações para o momento de organizar e guiar uma prática específica. Não implica transmissão direta de informações (embora muitos assim acreditem), mas uma ação colaborativa entre os participantes dentro de uma comunidade, para a compreensão e/ou realização de uma tarefa. Na escola, o professor representa o valor da atividade solicitada e as relações com o que está sendo praticado.

Um aspecto definidor de Instrução Aberta é o uso de metalinguagens, linguagens geradas reflexivas que descrevem a forma, o conteúdo e a função dos discursos da prática. No caso do quadro dos multiletramentos propostos aqui, isto significaria que os estudantes desenvolvem uma metalinguagem que descreve tanto o “quê” da pedagogia de letramento (processos do Design e elementos do Design) quanto o andaime que constitui o “como” da aprendizagem (Prática Situada, Instrução Aberta, Enquadramento Crítico, Prática Transformada) (GRUPO NOVA LONDRES, 1996, p. 86. Tradução nossa)²⁴.

O professor deve, inicialmente, tomar para si o Enquadramento Crítico de suas atividades para, a partir daí, ajudar os aprendizes a moldar as práticas de aprendizagem, dominando-as e situando-as em contextos adequados – Práticas Situadas – ou tomar consciência para controlar a relação entre a Instrução Aberta e interpretação do contexto social e cultural de "Design" do significado em relação ao histórico, social, cultural, político, ideológico e as relações centradas em valores de sistemas particulares de conhecimento e práticas sociais. É o momento em que professor estimula os aprendizes a se envolverem com o que estão estudando e estabelecerem uma relação crítica disso para com o contexto.

²⁴ One defining aspect of Overt Instruction is the use of metalanguages, languages of reflective generalization that describe the form, content, and function of the discourses of practice. In the case of the multiliteracies framework proposed here, this would mean that students develop a metalanguage that describes both the "what" of literacy pedagogy (Design processes and Design elements) and the scaffolds that constitute the "how" of learning (Situating Practice, Overt Instruction, Critical Framing, Transformed Practice).

O Enquadramento Crítico representa um tipo de transferência de aprendizagem, uma evolução que deve capacitar o aprendiz a inovar dentro de sua comunidade e fazê-lo estender a aprendizagem para outras práticas e para outras comunidades, e a base para a Prática Transformada consiste numa prática reflexiva na qual os professores desenvolvem os meios em que os aprendizes demonstram o que aprenderam e se estão aptos para implementar o que a Instrução Aberta e o Enquadramento Crítico lhes ajudaram a adquirir. São atividades de aplicação e revisão, que podem ou não se reconfigurar em novas práticas, mas são avaliações situadas do processo como um todo e por esse motivo necessitam estar em constante reformulação.

A junção do “quê”, os procedimentos, e do “como”, a operacionalização, à Pedagogia dos Multiletramentos não pretende encerrar uma discussão acerca das possibilidades de trabalho com o ensino e a aprendizagem mediante às práticas de letramentos na escola.

Complementando a Pedagogia dos Multiletramentos, precisamos discutir formas de ampliar a discussão sobre qual a ação social empreendida pelos elementos envolvidos (discursos, gêneros e respectivas configurações textuais) e acreditamos ser possível essa discussão, se elencarmos algumas questões da sociorretórica para enriquecer e afinar a proposta de um ensino que busca preparar para o mundo do trabalho e precisa compreender as implicações éticas e políticas dessa preparação.

2.5 As contribuições da escola norte-americana de gêneros para a Pedagogia dos Multiletramentos

O letramento digital vem desvelar novos espaços de interação que repercutem na reestruturação de espaços da escrita, e os gêneros, resultantes da comunicação mediada pelo ambiente digital, não parecem comuns aos professores da educação básica, porque não são vistos como uma necessidade de exploração pedagógica. O uso crítico desses gêneros poderia ser um momento em que o trabalho com a linguagem ultrapassasse os limites tradicionalmente impostos.

As teorias que colaboram para a fundamentação sociorretórica dos gêneros são a Teoria dos Atos de Fala e a Filosofia da Argumentação e ambas lidam com a abordagem filosófica em que a essência é compreender as linguagens como meio para o homem agir no mundo, colocando aos participantes de uma determinada situação comunicativa a compreensão dos contextos em que estão inseridos, para juntos encontrarem uma significação

embasada na construção social da realidade. Em cada contexto são estabelecidos os papéis de seus participantes.

O mais importante da concepção da teoria de gêneros sob as bases da sociorretórica incide em repensar os estudos acerca da produção escrita na escola e no ambiente de trabalho, a partir do gênero como uma ação social que nos habilita a compreender o que está sendo aprendido quando aprendemos novos gêneros, ou seja, que objetivos podemos ter, e a compreender melhor as situações nas quais nos encontramos. Assim, o gênero torna-se um importante instrumento de inclusão social por meio do que fazemos com a linguagem e como o fazemos.

Na prática, todo gênero multimidiático, toda tradição de letramento multimidiática, restringe o enorme conjunto de possibilidades para apenas algumas combinações permitidas ou favorecidas, mas há ainda sempre mais do que alguém poderia obter apenas adicionando aquelas mídias separadamente. Nenhum texto duplica exatamente o que uma figura significa para nós: texto e figura juntos não são duas formas de dizer a mesma coisa; o texto significa mais quando justaposto à figura, e da mesma forma a figura quando colocada ao lado de um texto (LEMKE, 2010, p. 462).

Para os sociorretóricos, as noções de jogo e interação participam da constituição dos gêneros, pois, se os gêneros respondem a determinados contextos, por outro lado, eles também moldam estes contextos, similarmente os gêneros mostram objetivos para este contexto.

Desse modo, fica-nos mais confortável investir em uma proposta que contemple também os gêneros como respostas ao contexto de uso, porque em sala de aula não é possível atribuir grau máximo de autenticidade aos gêneros presentes nas práticas de letramentos, porque há de se compreender que o contexto educacional imprime sentidos adicionais aos gêneros ali trabalhados, isto é, trabalhar com *e-mails* na sala de aula não será a mesma coisa que utilizar o gênero *e-mail* em situação real, mas haverá algo da prototipicidade do gênero que permanecerá e algo do ambiente educacional que interferirá na sua constituição.

É importante saber, ainda, como os textos posicionam leitor e escritor e, ainda, a construção do outro através da escrita, o que faz compreendermos a possibilidade de relacionar mais satisfatoriamente a concepção de gêneros da sociorretórica aos estudos de letramento. As práticas sociais de uso e domínio do uso das tecnologias estão impregnadas de conflitos resultantes da contextualização do mundo tecnológico e de suas implicações.

Apesar da familiaridade superficial das instituições nas quais os gêneros são encontrados, a experiência de quem escreve, lê e age sobre os textos não é algo que nós

conhecemos a fundo sob os aspectos político e ético. Há várias possibilidades nas quais os gêneros podem ter implicações políticas e éticas.

Os gêneros digitais podem apresentar-se como uma importante ferramenta para a inclusão na sociedade contemporânea, se aqueles que usufruem da dinâmica dos gêneros sabem manuseá-los criticamente. Para aqueles que sofrem os efeitos do desconhecimento total ou parcial de suas peculiaridades, isso pode não ser interessante e até ser prejudicial. Se o gênero textual representar a materialização de práticas opressivas, negando a chance de expressão de seu produtor, isso pode fazer da prática da escrita uma cúmplice de um modelo de violência.

Se a situação retórica não é material e objetiva, mas um construto social ou estrutura semiótica, como devemos entender a exigência que está no centro da situação? A exigência tem que estar localizada no mundo social, e não numa percepção privada nem numa circunstância material. Ela não pode ser dividida em dois componentes sem destruição como um fenômeno retórico e social. A exigência é uma forma de conhecimento social – uma interpretação mútua de objetos, eventos, interesses e propósitos que não somente os ligam entre si, mas também o fazem ser o que são: uma necessidade social objetificada (MILLER, 2009, p. 32).

A definição de gêneros deve estar centrada sobre a ação que é realizada por meio dele, é o que fazemos com os gêneros que deve ser a tônica, uma vez que considerá-los como objeto de ensino conforme orientam os PCNs (BRASIL, 1998; 1999; 2000) significa partir de uma perspectiva que vislumbra o gênero mais por seus aspectos pragmáticos que formais.

Por essa razão, estudar gêneros e os letramentos por eles ativados pode ser uma rica experiência de explorar fatos relacionados ao processo de elaboração dos gêneros, a natureza das representações sancionadas e suas implicações para as vidas e as experiências morais e materiais das pessoas, além do nível de acessibilidade que um gênero pode significar para usuários potenciais como recursos comuns ou como meios de inclusão e exclusão (se observados como mantenedores do poder).

A relação entre as práticas de letramentos e os gêneros envolvidos em tais práticas pode ser mais bem compreendida quando delineamos as situações, a fim de que se atinja o propósito comunicativo intentado. Para isso, precisamos compreender que:

Situações são construtos sociais que são o resultado, não de “percepção”, mas de “definição”. Uma vez que a ação humana é baseada em (e guiada por) significado e não em causas materialistas, no centro da ação encontra-se um processo de interpretação. Antes de podermos agir, precisamos interpretar o ambiente material determinado; definimos, ou “determinamos”, uma situação (MILLER, 2009, p. 30, grifos da autora).

E, concordando com a autora acima, podemos dizer que, para analisar as práticas de letramentos, devemos assumir a situação em que ocorrem e como seus participantes a

interpretam para agir nela. Por essa razão, os gêneros são escolhas feitas para a ação a ser desempenhada.

Para Almeida (2005), ler telas, apertar teclas, utilizar programas computacionais com interfaces gráficas, dar ou obter resposta do computador equivale à alfabetização digital funcional, semelhantemente como identificação das letras e decodificação do alfabeto equivale à alfabetização funcional, necessária, mas não suficiente em uma perspectiva pedagógica de apreensão de significados de um modo geral. E a não suficiência implica a interpretação das demandas da situação articulada às práticas de letramentos necessárias e à ação proporcionada pela seleção e uso dos gêneros.

3 A REPRESENTAÇÃO SOCIAL: algumas questões acerca da formação docente e da presença das tecnologias no cotidiano escolar

Pretendemos, neste capítulo, discutir a relação entre a Teoria da Representação Social (TRS) e as representações que os professores fazem do seu trabalho e da relação que têm com as tecnologias digitais, no ensino de Língua Portuguesa. Para isso, precisamos entender os professores como sujeitos históricos e em um contínuo processo de construção, isto é, sujeitos que se apoiam em suas práticas e constroem-se na relação com essas práticas.

Os professores buscam com a experiência construir um conjunto de práticas e representam-nas nesse processo de forma muito peculiar. Para essa discussão, dividimos o capítulo em três seções. A primeira é dedicada à discussão da Teoria da Representação Social e à construção epistemológica dos saberes sociais; na segunda parte, discutiremos a relação das representações com a prática reflexiva; e finalizamos com o papel dos letramentos e das tecnologias na formação da representação do professor como profissional da educação na contemporaneidade.

3.1 A Teoria da Representação Social e o percurso histórico e conceitual da construção dos saberes sociais

Há muitas formas de conceber e de abordar as representações sociais. Uma delas consiste na associação com o imaginário, o que requer tomar o caráter simbólico da atividade representativa de sujeitos que partilham uma mesma condição ou experiência social. É o que fazemos aqui, para saber como os professores exprimem, em suas representações, o sentido que dão a sua experiência no mundo social e, se o fazem, isso deve acontecer porque se servem dos sistemas de códigos e interpretações fornecidos pela sociedade, que os levam a projetar valores e aspirações sociais (JODELET, 1990). A perspectiva adotada, nesse viés, é a oriunda da Psicologia Social.

A Teoria das Representações Sociais discute a produção dos saberes sociais, ou seja, a produção de conteúdo das ideias que a coletividade apresenta para representar alguma razão da existência de um conceito. A construção e transformação do conhecimento social é material de análise e, para compreender como a ação e o pensamento se interligam na dinâmica social, representamos alguma coisa (objeto) e alguém (sujeito) e, com isso, estamos relacionando aquilo que está presente em nosso imaginário coletivo ao que está presente em nosso ambiente. Isso significa que os conhecimentos são construídos por meio da linguagem e

das relações que o homem estabelece com o seu ambiente e com os contextos cultural e histórico que se intercambiam com esse ambiente.

As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano. A maioria das relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, delas estão impregnados. Sabemos que as representações sociais correspondem, por um lado, à substância simbólica que entra na elaboração e, por outro, à prática que produz a dita substância, tal como a ciência ou os mitos correspondem a uma prática científica e mítica. (MOSCOVICI, 1978, p. 41)

A representação social relaciona-se com a linguagem, com a ideologia, com o imaginário social e, principalmente, ajuda-nos a compreender qual o papel desempenhado na orientação e na condução das práticas sociais. As representações sociais contribuem para a análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo, porque há um caráter simbólico da atividade representativa de sujeitos que partilham uma mesma condição ou uma mesma experiência social.

A representação social é, para as Ciências Sociais, uma ferramenta que fornece ao indivíduo parâmetros para o comportamento e orientação para as relações sociais. Ao inculcar um sentido ao comportamento, ela integra o indivíduo a uma rede de relações e relaciona-o ao seu objeto, provendo simultaneamente as noções, as teorias e os fundos de observação que tornam essas relações estáveis e eficazes (MOSCOVICI, 1978).

Compreender como se formam e como funcionam os sistemas de referência é relevante para que possamos interpretar os acontecimentos da realidade. Nesse foco, isso pode ser feito com base na palavra, embora a representação social seja mais do que linguagem. No entanto, ela pode ser tomada como unidade de uma linguagem específica, na medida em que é uma linguagem de determinado grupo, sendo necessário conhecer o grupo e sua história para poder interpretá-la e perceber o contexto em que determinado grupo está implicado.

O termo Representação Social foi cunhado em 1961 e refinado em 1984 por Moscovici (1984) como resultado de pesquisas realizadas em duas décadas anteriores, no livro “Social Cognition” (Cognição Social), em que propunha considerar a Representação Social como fenômeno e não como conceito, daí porque o conceito de Moscovici se apresenta com uma plasticidade que a diferencia do conceito de representação coletiva, definido por Durkheim.

Moscovici apoia-se na ideia de Durkheim, segundo JODELET (2001), isto é, aproxima-se das Ciências Sociais, para fazer a relação do aspecto social da representação à construção psicológica do conhecimento. A abordagem, entre os estudiosos, diferirá quanto à

forma de contemplar os fenômenos observados, para os quais Moscovici acrescentou a dinamicidade de uma sociedade extremamente mutante e, por essa razão, não aceitou o conceito estático impresso por Durkheim. Isso significa dizer que as críticas de Moscovici ao trabalho de Durkheim não apenas estabeleceram as bases para uma nova teoria, como também ofereceram para o século XX a ruptura com a noção de representação como sinônimo de cópia ou de uma ilusão de coincidência perfeita entre o real e o psíquico.

As representações coletivas de Durkheim permitem que o grupo exista e o conceito auxilia a tornar inteligível a realidade que o cerca. Ainda, coloca representações sobre novos e antigos fenômenos relacionando-os entre si, apresentando uma das possibilidades teórico-metodológicas em trabalhos de pesquisa exploratórios.

O termo surge depois do esgotamento do conceito de "fato social" (também do autor), pois esse termo perde espaço conceitual porque tem função coercitiva e não permite um caráter associativo que está presente no fenômeno social. Além disso, o "fato social" como categoria não se prestava à operacionalização e à observação de forma mais empírica. Isso, provavelmente, abriu possibilidades para a perspectiva de Moscovici e de sua teoria.

Durkheim consegue representar, com o uso de "fato social", a especificidade do pensamento coletivo em detrimento do individual. Para o autor, cabem ao indivíduo fenômenos puramente psíquicos e, embora a construção desses fenômenos aconteça a partir de fatos sociais que ganham representação individual, *a priori*, há um papel social na construção da realidade. Entretanto, o teórico considerava essas representações como entidades explicativas absolutas e estáticas.

Em termos teóricos, a observação de Durkheim mantém semelhanças com o conceito de fato social, entretanto, o conceito de representações coletivas passou a ser central na obra do autor, uma vez que este último é menos imperioso e coercitivo que o anterior, por ser possível atestá-lo no cotidiano das interações sociais. Tanto o fato social como as representações coletivas são vistos por Durkheim como coletivo, exterior e objetivo. Qualquer objeto pode ser mentalmente representado e isso faz das representações funções mentais. Vivemos o mundo porque somos capazes de representá-lo e as representações coletivas sintetizam o que os homens pensam sobre si mesmos e sobre a realidade circundante.

O conceito de representações revela-se como uma iniciativa particularmente útil para provar a relação entre as formas mentais coletivas e os comportamentos individuais e constitui-se no elemento chave da obra durkheimiana. As representações são intensamente sociais e o que elas traduzem também, pois, de certa forma, reproduzem a sociedade em que se originaram.

A representação coletiva sobre algo é uma forma de conhecimento socialmente produzida, porque resulta de esforço coletivo para acontecer e o seu produto emancipa-se das representações individuais, já que pauta novas ações e comprova a sociedade como algo real, porque simboliza um sentimento, uma representação coletiva, não podendo ser reduzidas aos pensamentos e conhecimentos individuais.

A interação e os laços sociais que os homens estabelecem entre si são ultrapassados pelas representações que fazem com que se assumam como realidade e encontram-se imbuídas de autonomia. As práticas sociais e as representações ganham espaço nessa conceituação, pois se ligam, como afirma Jodelet (2001), devendo-se notar que Durkheim não explicitou como isso ocorre. Assim, o conceito de representações coletivas é ao mesmo tempo uma forma de conhecimento e uma orientação para as ações sociais, o que vai mobilizar a corrente da Psicologia Social desenvolvida e liderada por Serge Moscovici.

As representações coletivas de Durkheim interessaram a Moscovici, de início, porque há na teoria durkheimiana, conforme Jovchelovitch (1998), o destacamento do lado social da consciência e, a partir desse aparato conceitual, é possível ampliá-lo e desenvolvê-lo para integrar o externo ao interno do indivíduo, focando no social que constrói a realidade, e é a partir daí que a teoria moscoviciana diferirá profundamente da teoria durkheimiana. As representações, para Moscovici, não podem desfazer as relações entre o indivíduo e a sociedade; há uma dialética, obrigando o autor a afastar-se do pensamento individualista dominante da Psicologia e da perspectiva sociologizante de Durkheim. Assim, lança-se na encruzilhada entre a Psicologia e as Ciências Sociais.

As Representações Sociais para Moscovici referem-se à produção dos saberes produzidos no cotidiano e pertencentes ao mundo vivido (JOVCHELOVITCH, 1998). Entretanto, a gênese do termo está presente em diferentes áreas do conhecimento, tais como a Filosofia e a Sociologia. Para a primeira, temos a representação social como uma reprodução de percepção retida na memória e, para a segunda, o conceito foi trabalhado por Durkheim (SOARES, 2009), para quem a representação está atrelada ao pensamento coletivo em detrimento do individual. Essas representações surgem a partir de fatos sociais.

A complementação à teoria moscoviciana de representações apresenta-se em Abric (1987); Jodelet (2001) e Doise (2002). Enquanto Abric focaliza o conteúdo cognitivo das representações, Jodelet busca sistematizar a teoria, voltando sua atenção para os suportes em que as representações são veiculadas. Já para Doise, são importantes as condições de produção e a circulação das representações. Apesar de as três abordagens aparecerem profundamente diferenciadas quanto à metodologia, é possível fazer a conversa entre elas e

interpenetrar essas diferentes abordagens; dessa forma, os conhecimentos da teoria chegam até a contemporaneidade.

Nas palavras de Abric (1998, p. 28), “a representação funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com seu meio físico e social, ela vai determinar seus comportamentos e suas práticas”. A relação com o viés comportamental fornece a questão cognitiva de como o indivíduo constrói o mundo a partir das representações que faz desse mundo, porque esse conhecimento vem até ele de forma a reger suas relações com os outros e com o meio.

O ato de representar não corresponde a um processo simples, porque há carga simbólica atrelada ao objeto de representação. Estamos entre as instâncias sociais e as instâncias psicológicas ou individuais, quando estamos a representar algo, porque, para Jodelet (2001), é possível perceber no nível individual uma carga da inserção do sujeito na sociedade e dos papéis que ocupa na estrutura social, abrangendo o contexto de vida e de interação entre esses papéis. Quanto ao aspecto coletivo, a representação é tributária dos modos de produção da sociedade em questão. Por isso, o ato de representar possui as seguintes características:

- a representação social é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito);
- a representação social tem com seu objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significações);
- a representação será apresentada como uma forma de saber: de modelização do objeto diretamente legível em diversos suportes linguísticos, comportamentais ou materiais – ela é uma forma de conhecimento;
- qualificar esse saber de prático se refere à experiência a partir da qual ele é produzido, aos contextos e condições em que ele o é e, sobretudo, ao fato de que a representação serve para agir sobre o mundo e o outro (JODELET, 2001, p. 27).

Os elementos ligados ao conceito de Representações Sociais (RS) são diversos e envolvem processos diferentes de produção dos saberes, ou seja, aqueles produzidos no cotidiano e os que pertencem ao mundo social. O pensamento social, para a teoria, é operacionalizado através de sua dinâmica e possibilidade de mudança. Portanto, a modelização do objeto, nos será uma noção bastante útil para compreender que a representação é “uma forma de conhecimento” e isso nos remete àquilo que os documentos prescrevem para o trabalho do professor de linguagens. As representações feitas acerca do que seja ensinar e do que se ensina remeterão aos contextos de produção dos saberes do professor e da interpretação que ele faz daquilo que está prescrito.

Com base nas afirmações de Moscovici (2004) e Sá (1993), é possível pensar as RSs como fenômenos que possuem caráter dinâmico. Elas são formas de conhecimento da

vida cotidiana, que servem tanto para os indivíduos compreenderem, quanto para se comunicarem. E, por isso mesmo, representam uma forma de vislumbrar o que faz o professor, ao trabalhar com as tecnologias, sabendo que uma série de conhecimentos originários de diversas áreas articulam-se e também carregam em si as representações que o professor apresenta em relação às tecnologias, tanto as do mundo cotidiano, quanto as do mundo da escola.

As representações feitas reunirão aspectos de ordem cultural, cognitiva e valorativa, uma vez que "representar uma coisa, um estado, não consiste simplesmente em desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo; é reconstituí-lo, retocá-lo, modificar-lhe o texto" (MOSCOVICI, 1978, p. 58). Se estamos dispostos a entender os elementos ligados a esse conceito, devemos atentar para as características seguintes:

- 1) é um conceito dinâmico e explicativo, tanto da realidade social, como física e cultural, possui uma dimensão histórica e transformadora;
- 2) reúne aspectos culturais, cognitivo e valorativo, isto é, ideológicos;
- 3) está presentes nos meios e nas mentes, isto é, ele se constitui numa realidade presente nos objetos e nos sujeitos; é um conceito relacional, e por isso mesmo social (GUARESCHI, 1996, p. 18).

As RSs podem ser vistas como uma preparação para ação: "Ao representar alguma coisa, nunca se sabe se o que se mobiliza é um índice do real ou um índice convencional, social ou efetivamente significativa" (MOSCOVICI, 1978, p. 66). Portanto, representar algo ajuda a compreender o que orienta o comportamento, pois integra as opiniões e as atitudes a uma rede de relações que vincula o sujeito ao objeto representado e isso significa considerar que "uma representação social é uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto" (SÁ, 1996, p. 32).

O processo de representações se estabelece a partir de duas funções, a objetivação e a ancoragem (MOSCOVICI, 2004). Para a objetivação como função, as convenções se realizam quando os objetos, pessoas ou acontecimentos são formatados pela representação social, ou seja, localizam-se as categorias que gradualmente põem as RS como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas, concretizam o objeto representado.

Na função de objetivação, os novos elementos se juntam ao modelo e se sintetizam nele. Isso acontece mesmo quando uma pessoa ou objeto não se adéqua exatamente ao modelo, mas é forçado a assumir uma determinada forma, entrar em determinada categoria na realidade e a se tornar idêntico aos outros, sob pena de não ser nem compreendido, nem decodificado quando se referir ao objeto:

Quanto ao objeto, que pode ser de natureza social, material ou ideal, a representação se encontra em uma relação de simbolização (está no seu lugar) e de interpretação confere-lhe significados. [...] enquanto uma forma de saber, a representação se apresenta como uma modelização do objeto, que pode ser apreendida em diversos suportes linguísticos, comportamentais ou materiais (SÁ, 1996, p. 33).

Podemos compreender a objetivação quando o professor, mesmo apresentando traços de compreensão de que a aula de Língua Portuguesa no espaço do laboratório é diferente daquela realizada na sala de aula, apropria-se do modelo que tem e o mescla a um novo formato, fazendo surgir daí outro modelo que vai se "objetivando", compondo, para os envolvidos, a aula no laboratório: aquela que consta de dois professores (um efetivo da disciplina e outro que ora auxilia, ora conduz a atividade), que apresenta um cenário diferente e que disponibiliza recursos diferenciados, mas ainda com matizes disciplinantes, pois não há margens para uma "navegação" livre.

Para Moscovici (2004, p. 34): “Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura”. Isso pode ser observado quando os professores percebem que devem se inserir nas exigências tecnológicas e, mesmo que não demonstrem sentir-se à vontade, devem trabalhar com a presença das TICs, porque são forçados por vários elementos (regimentais, curriculares e advindos de pressões sociais) de um modelo de educação, embora não estejam presos a ele.

Representações são ‘prescritivas’, isto é, elas se impõem sobre nós com uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado (MOSCOVICI, 2004, p. 34).

A citação acima confirma o que estamos a dizer nesta pesquisa, isto é, os professores partilham representações e elas os influenciam. Isso acontece independentemente das particularidades locais ou dos ambientes em que atuam, porque as representações são responsáveis por todos os sistemas de classificações, por todas as imagens e por todas as descrições, até mesmo as científicas e/ou aquelas concernentes ao discurso das tecnologias. Uma vez que os professores partilham desses sistemas, suas atividades são resultado desta complexa relação de prescrições que se impõem como modeladoras de práticas sociais e discursivas.

A natureza social das representações pressupõe uma interdependência entre a atividade psicológica e suas condições sociais de exercício. Então, um professor, para assimilar o não familiar, isto é, as ideias ou ações que o perturbam em termos de mudança de rotina e de práticas tradicionais (aquelas com recursos tecnológicos que não as TICs),

estabelecerá novas²⁵ crenças e novas formas de agir, porque dois processos geradores da representação confluirão nessa tensão: a ancoragem e a objetivação (MOSCOVICI, 2004).

A ancoragem consiste no processo de utilizar-se de experiências anteriores para, a partir daí, possibilitar a entrada de um elemento novo (informações, ideias ou situações) e configurar uma nova representação. Isso se faz classificando o objeto e encontrando um lugar para ele no rol das representações já constituídas, dando-lhe em seguida um nome, rotulando-o e encaixando o não familiar dentro de um conjunto familiar. Por esse ponto é que tornamos algo ameaçador e estranho em algo mais próximo de ser aceito. A partir de representações de réplica de modelos familiares, ancoramos e podemos recategorizar o elemento novo; pois “ancorar significa integrar cognitivamente o objeto representado dentro de um sistema de pensamento preexistente” (SOARES, 2009, p. 24).

A ancoragem é feita no momento em que o professor passa a integrar nas suas aulas o uso do LEI. Essa nova composição de sala de aula traz, ao menos para o professor, a necessidade de apoiar-se na representação do modelo de sala de aula tradicional para reconfigurar a relação dele com esse novo espaço. Isso é atestado, entre outras situações, com o deslocamento realizado pelos alunos em diversas posições, diferentes daquelas que tinham em sala. O professor insiste na centralidade ao realizar a atividade, embora os alunos estejam, na maioria das vezes, de costas para o professor. E isso é resultante do apoio de modelos de aula preexistentes.

A objetivação elabora conceitos e imagens para reproduzi-las no mundo exterior. Assim, transforma noções, ideias e imagens em objetos, coisas concretas e materiais que constituem a realidade. A ancoragem e a motivação são maneiras de lidar com a memória; a primeira mantém a memória em movimento, já a segunda, mais ou menos direcionada para fora, elabora conceitos e imagens que serão reproduzidas. Esses conceitos e imagens podem ser veiculados de várias formas.

Os documentos oficiais e as representações que eles fazem das situações circundantes ao universo da escola e suas implicações na sociedade fazem parte da objetivação, por ser esta uma operação imaginante e estruturante que moldará o objeto, fazendo-o concreto. Assim, as prescrições uniformizam, em certa medida, o discurso dos professores, porque os documentos tornam o objeto concreto, transformando noções, ideias e

²⁵ Almeida Filho (1993) coloca as crenças, ou a cultura ou abordagem de aprender, como uma das forças operantes no modelo de operação global do ensino de línguas capaz de influenciar todo o processo de aprendizagem de língua estrangeira. Aqui, ampliamos o alcance também para o ensino de língua materna e vemos as crenças como um dos componentes construtores das representações que os indivíduos têm sobre como a linguagem opera e sobre como ela é aprendida. Isso funda todo um processo de estabelecimento das condições de ensinar e aprender a e com a linguagem.

imagens em materiais que constituem a realidade, como no caso dos gêneros textuais e do ensino por meio e com as tecnologias:

[...] a representação social, na verdade, opera uma transformação do sujeito e do objeto na medida em que ambos são no processo de elaborar o objeto. O sujeito amplia sua categorização e o objeto se acomoda ao repertório sujeito, repertório o qual, por sua vez, também se modifica ao receber mais um habitante (ARRUDA, 2002, p. 137).

O professor modifica suas práticas pela influência da natureza impressa pelas tecnologias, mas também é modificado pelo processamento da conjunção dessas práticas e de seus recursos tecnológicos constitutivos. Podemos inferir que, a partir da presença dos documentos oficiais, há a reverberação no discurso do professor como uma operação de construção do conceito das tecnologias como recursos necessários. Há uma moldagem no discurso que se pretende uniformizadora. Isso porque a objetivação se apresenta reificada nos documentos, embora haja, na prática, uma necessidade de ancorar o conceito em práticas de naturezas diferentes, tais como aquelas em que o quadro e o livro circunscrevem o professor como centro da ação de ensinar.

A ancoragem pode ser assimilada pelos professores, quando eles são constantemente envolvidos em discursos sobre a necessidade das mídias e tecnologias digitais fazerem parte do cotidiano de seus alunos e dos seus, mesmo que o estranhamento ainda não tenha sido ultrapassado, já há uma introjeção da ideia de construir um novo objeto, apoiado em modelos preexistentes, isto é, as tecnologias encontram um espaço no trabalho docente porque há no imaginário dos professores e na convivência deles com recursos tecnológicos já assimilados um apoio para construir a representação de uma nova prática docente.

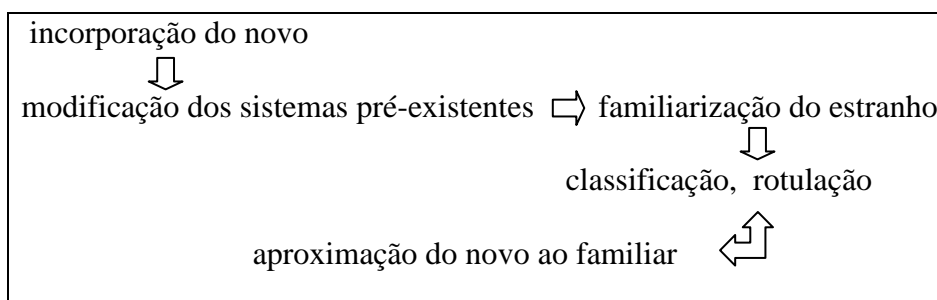
Os professores reverterem discursos em ações, consolidando o texto dos documentos e esse eco é necessário para fazer do uso das tecnologias uma ampliação do conhecimento seu e dos alunos, fazendo o processo de internalizar o discurso das tecnologias ancorado nas práticas efetivadas no espaço e tempo destinadas a isso. Não conseguimos demonstrar correspondência entre as afirmações e as ações realizadas na sala de aula tradicional. Isso talvez se deva ao fato de que "é razoável concluir que uma pessoa se informa e se representa alguma coisa unicamente depois de ter adotado uma posição, e em função da posição tomada" (MOSCOVICI, 1978, p. 74).

A constituição e o funcionamento das representações sociais demonstram-se dinâmicos, pois há uma apropriação dos discursos que internalizam a alteridade, isto é, as relações entre o conhecimento e os sujeitos que o "manipulam" se fazem em um contínuo cognitivo. Há apropriação de outras vozes e de outros conhecimentos que se sobrepõem

constituindo a relação do professor com as tecnologias digitais e sua apropriação para situações pedagógicas. Daí a relevância de investigar como o individual se projeta no social e vice versa (MOSCOVICI, 1978).

Há uma organização cognitiva do pensamento e das informações constitutivas desse pensamento que podem se estabelecer entre o indivíduo e o meio, bem como entre o meio e esse indivíduo em situações particulares. Dessa forma, compreendemos que a representação, “por ser uma produção simbólica destinada a compreender e balizar o mundo, ela provém de um sujeito ativo e criativo, tem um caráter cognitivo e autônomo e configura a construção social da realidade” (ARRUDA, 2002, p. 137).

É preciso reconhecer o professor como sujeito interativo e a linguagem como responsável por promover a interação do professor com as tecnologias. Mais ainda, é por meio da linguagem que haverá a propagação das ideologias, sendo o resultado desse construto de enunciados capaz de projetar o perlocucionário envolvido no processo de construção das representações estabelecidas. Isso se faz a partir de uma dialética presente na representação social (ARRUDA, 2002, p. 128-9) que pode ser assim visualizada:



A linguagem é a faculdade do pensamento responsável por estabelecer a interação de forma mais imediata, porque por ela apresentamos ao coletivo como interagimos e representamos os pensamentos. Esse coletivo, além de nós, inclui a imagem que queremos de nós para os outros. Assim, o discurso sobre as tecnologias deve ser uma forma de representar um sujeito contemporâneo e integrado. A partir da organização desta faculdade de categorizar conceitualmente o mundo e o que nele se deseja representar, organizamos as informações e as processamos de maneira a nos fazer presentes em um conjunto maior.

A Teoria das Representações Sociais põe o sujeito em evidência e epistemologicamente o faz adquirir uma capacidade de definição, porque lhe possibilita uma função identitária quando o integra em determinados grupos sociais. A representação é um conceito útil para se estudar o caráter identitário, porque se mostra bastante pertinente e por ser ela mesma uma forma de conhecimento elaborada e partilhada com sentido prático,

construtora de uma realidade comum a um grupo ou conjunto social (JODELET, 1989). Portanto, a Teoria ajuda-nos a compreender o complexo fenômeno da configuração de uma personagem – o professor – e suas relações e práticas com as tecnologias, sabendo que há interferência dessas últimas sobre as primeiras.

É relevante compreendermos como se produzem e se constituem os conhecimentos plurais, como esses conhecimentos podem reforçar a identidade dos grupos, influenciando suas práticas e como estas reconstituem o pensamento, reconfigurando as representações. Por isso, no tópico a seguir, apresentamos as Representações Sociais feitas pelos professores e sua relação com as tecnologias. Discutiremos também como esse processo não se faz de forma harmoniosa e consensual, mas a partir de uma intrincada rede de fatores já estabelecidos e de outros que se instauram mediante a inserção das tecnologias. Trataremos então, ainda, das necessidades impostas por essa relação, que se apresenta em uma cadeia de eventos, incluindo trajetória de vida, formação profissional e atuação profissional.

3.2 As representações da docência: os atritos do encontro entre a novidade e o já estabelecido

A análise do processo representacional que se configura na relação dos professores com as tecnologias dispostas como recursos didáticos ajuda-nos a compreender por que os letramentos são trabalhados pelos professores em suas aulas, quais são os letramentos exigidos pelas práticas de trabalho exercidas no laboratório educativo e quais letramentos foram negligenciados. Acreditamos que esse movimento advém das representações que o professor tem de sua constituição enquanto profissional e dos saberes que possui acerca da temática.

Para discutir a relação entre o processo representacional e o contexto da sala de aula, configurado no laboratório com a presença do computador e da *internet*, a fim de saber quem é esse professor, de onde vem, o que sabe e como o sabe, é necessário partir de um lugar histórico, social, simbólico e cultural para perceber quais os efeitos do que o professor sabe e que implicações têm na constituição dos saberes e da prática docente.

Os professores, na atualidade, formam-se em cursos universitários específicos para esse processo. Era de se esperar que além de uma habilitação legal, esses cursos proporcionassem os componentes necessários ao exercício profissional da docência. As críticas a esse processo de formação inicial são comuns em muitos trabalhos de pesquisa sobre o assunto. Entretanto, as licenciaturas perdem-se em um emaranhado de programas e

prescrições que pouco avançam para colaborar com a formação de professores, na acepção do termo. Os conhecimentos e habilidades adquiridos restringem-se ao domínio burocrático e técnico-mecânico da função de professor.

A natureza do trabalho docente implica contribuir para questões de âmbito das interações entre o conteúdo, o profissional e o alvo de sua atividade, o aluno. Todas essas variáveis encontram-se historicamente situadas, mas as licenciaturas não conseguem desenvolver os conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que possibilitem aos professores em formação construir seus saberes e fazeres docentes. Os desafios são muitos e as práticas sociais não são abordadas como variáveis para o resultado da eficácia do ensino, partindo-se de uma representação conforme a qual isso subjaz ao processo de formação.

O cotidiano que se interpõe entre a escola e a sociedade exige que se mobilizem conhecimentos de diversas ordens, para a eficácia de um ensino em que a aprendizagem ocorra, mas, para tanto, faz-se necessária a formação de um professor reflexivo, partindo do princípio que as condições de formar essa criticidade sejam possibilitadas pelas instituições, porque não estão subjacentes ao processo.

Dessa forma, é importante agregar à discussão a função identitária (ABRIC, 1998, p. 28). Nesta função, as representações 'situam' os indivíduos e os grupos no campo social. Ela contribui também para a elaboração de uma identidade social e pessoal compatível com o sistema de normas e de valores vigente social e historicamente. A identidade docente participa da política de representação, porque se forma a partir de discursos veiculados por grupos e outros indivíduos, sejam eles pares ou não:

Por identidade profissional docente entendem-se as posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas (GARCIA; HYPÓLITO; VIEIRA, 2005, p. 48).

Os professores são interpelados por discursos vários – por que não dizer por representações várias – de como suas identidades devem se configurar, e há uma sedução para a "perfeita" adequação ao ofício docente no imaginário coletivo que se modifica em relação aos contextos. Assim, diferentes formas de ser professor se construíram na história da profissão e, no momento, há uma identidade em formação que está profundamente localizada na relação desses profissionais com as tecnologias, tanto no tocante à posição de usuários como de mediadores do desenvolvimento das "habilidades tecnológicas" para fins educacionais.

A investigação acerca da atividade deve ser uma rotina estimulada pela academia e um processo contínuo de construção de suas identidades como professores. No entanto, sabemos que não há de forma sistemática o investimento para isso. É incomum a formação de professores para o tratamento didático das tecnologias, embora haja uma agregação de valores do uso das tecnologias à capacidade de melhoria do desempenho de alunos.

A inserção das tecnologias no ensino faz parte de um conjunto de fatores que, aparentemente consensual, não é discutida de forma programática na maioria das licenciaturas. Para essas licenciaturas, assuntos relacionados à transposição didática de conteúdos para o trabalho com as tecnologias também fica sem passar por essa perspectiva. Podemos dizer que falta uma abordagem para melhorar a relação entre o professor e seu material de trabalho, que lhe dê autonomia para no momento de operacionalização.

Queremos chamar a atenção para a falta de um padrão de formação inicial para o trabalho com as tecnologias digitais, na educação, de forma geral. A realidade brasileira, muito recentemente, tem adotado a modalidade a distância para alguns cursos de nível superior ou técnicos. Em uma progressão ascendente, estes cursos têm trazido à tona uma série de questionamentos que redimensionam o papel docente diante deste novo contexto:

A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquirem tal poder legal, que se cristalizam a ponto de permanecerem com práticas altamente formalizadas e significado burocrático (PIMENTA, 1997, p. 5).

A profissão de professor apresenta uma "crise identitária", que mostra a necessidade de ressignificação do papel docente na sociedade, que, agora, conta com mais um tipo de discurso ou modalidade de linguagem. Segundo Souza (2010), há além dos discursos oral e escrito um "discurso eletrônico", representando um tipo de comunicação que se vale da escrita, sem, entretanto, limitar-se à ela. É o que afirmamos anteriormente baseados na função da objetividade proposta por Moscovici (2004). Ao enquadrarmos a linguagem possibilitada pelas tecnologias, estamos atribuindo uma concretude a essa forma de comunicação, dando-lhe espaços e apresentando-lhe maneiras de ser representada.

As tecnologias digitais passaram a ser uma ferramenta em várias etapas do trabalho docente, mas não foram completamente assimiladas aos conteúdos de aulas realizadas em modelos formais já cristalizados pela escola e pela sociedade. Isso faz que a experiência dos laboratórios de informática mostre-se de maneira tão peculiar, pois se

constitui em um espaço a mais, não integrado ao conjunto arquitetônico disponível para a realização de aulas.

A *internet* tem ressignificado muitas práticas sociais que se moldam a partir das práticas de linguagem que, por sua vez, são moldadas pelas transformações proporcionadas por essa forma de comunicar, veicular e registrar as informações e os saberes sociais construídos. São rápidas as mudanças provocadas pela globalização e pelas modificações que têm afetado o trabalho docente. Termos como “velocidade” e “impacto na comunicação”, além de conceitos como “aprendizagem colaborativa” e “exclusão digital” têm sido uma constante nessa discussão, trazendo novas necessidades comunicativas e isso vai sendo organicamente representado em um imaginário coletivo:

A par das potencialidades da Web 2.0, nos deparamos com a chegada de computadores portáteis ou *laptops* educacionais conectados à *internet* em sala de aula, os quais estão nas mãos de alunos e professores para uso no momento em que necessitam. Assim se torna evidente que as mudanças vão além de práticas esporádicas em espaços delimitados a laboratórios de informática e penetram no cerne dos processos de ensino e aprendizagem, provocando mudanças nas relações com o conhecimento e o currículo (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 9).

Não é de estranhar que o impacto dessa forma de comunicação, com seus recursos e suas implicações, tenha chegado à escola. O impulso dado pelas possibilidades da Web 2.0²⁶ estimulou, de início, as atividades acadêmicas em geral, em seguida, chegou à modalidade a distância e, timidamente, ao modelo tradicional de ensino. Nesse último, estabelecem-se conflitos entre os recursos convencionais e as tecnologias digitais.

O uso desse aparato tecnológico, com a presença de lousas digitais, laboratórios de informática ou *tablets* modifica significativamente a prática docente, uma vez que a relação entre o professor e os alunos pode ser afetada pelo manuseio dessas ferramentas. Podemos afirmar que a interatividade redimensiona as questões de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares, pois cabe aos alunos papéis simétricos em relação aos professores na obtenção dos saberes. Dessa forma, há a necessidade de os professores compreenderem qual o seu papel nessa dinâmica.

O discurso acerca do ensino-aprendizagem constrói-se contemporaneamente a partir de uma lógica de mercado, porque associa discursos de melhoria na qualidade da educação à presença das tecnologias, mas não discute criticamente como essa relação pode ou não acrescentar benefícios para a vida dos cidadãos em formação.

²⁶ O termo WEB 2.0 foi criado em 2004 por uma empresa americana de tecnologias digitais, para se referir à segunda geração de serviços e tecnologias da *internet*. O espaço virtual é uma plataforma de aplicativos para desenvolvimento de conteúdos, a exemplo dos sites de redes sociais, ou seja, há a possibilidade de maior interação e participação dos usuários que contam com inúmeras linguagens e motivações de uso.

As discussões do impacto das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC)²⁷ na formação inicial de professores surgem e causam o estranhamento da possibilidade educacional dos recursos e da natureza das relações entre as teorias de ensino-aprendizagem, que podem se materializar diferentemente, a partir do processo de seleção e uso dos artefatos tecnológicos.

Há professores que, mesmo constando do quadro operacional da educação básica, não tiveram ou não têm acesso às informações do fenômeno das tecnologias e da sua complexa natureza. Talvez por isso seja preciso pensar na presença das tecnologias no ensino e em como isso exige uma reconfiguração de situações já ancoradas no cotidiano do trabalho docente, que passam agora por ressignificações: tais tecnologias precisam se tornar familiares. São situações nas quais os objetos e os eventos devam ser reconhecidos e compreendidos a partir daqueles já assimilados, mas sob a perspectiva da transposição didática ou uso educacional:

No entanto, o uso educacional das TDIC exige tanto o domínio das principais funcionalidades e modos de operação dos recursos tecnológicos disponíveis como a identificação de suas potencialidades pedagógicas para que o professor possa incorporar seu uso em atividades em consonância com as intenções implícitas na proposta curricular. Evidencia-se assim a necessidade de conceber, gerir e avaliar o desenvolvimento do currículo em função de sua concepção bem como das necessidades, expectativas e condições de aprendizagem dos estudantes (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 9).

É classificando o inclassificável, dando-se nome ao que não existia, que nos tornaremos capazes de imaginar o fenômeno representado pelas tecnologias e de representá-lo (MOSCOVICI, 2004). No entanto, para a materialização do objeto abstrato representado, faz-se necessário que as instituições formadoras dos professores reconheçam a concepção, a gestão e a avaliação dessa nova realidade e, assim, possam fazer que esse processo culmine com a ancoragem (BONFIM; ALMEIDA, 1991/92).

A ancoragem complementa a objetivação na medida em que aproxima o estranho para que esse seja assimilado, a partir das referências que os sujeitos fazem e a linguagem é condição de emergência de uma representação social. São os parâmetros do conhecido que lançam bases para o desconhecido. A tecnologia pode configurar-se nessas bases e romper os parâmetros de professores que ainda estão presos a uma representação de centralizador das ações de ensino e aprendizagem. Entretanto, a natureza do objeto e as novas necessidades da sociedade serão responsáveis pelo "desajuste" entre situações de ensino-aprendizagem com as

²⁷ As TICs são os recursos tecnológicos, software e hardware, que realizam as tarefas de receber, processar, distribuir e armazenar os dados e informações, permitindo a interação e a interatividade sem restrições de tempo e espaço. Trata-se de recursos que permitem o virtual (ARAÚJO Jr., 2008, p. 22).

tecnologias: razão do desconforto que observamos nos professores, cujas práticas foram analisadas neste trabalho.

Moscovici (2004) esclarece que a novidade, nas sociedades modernas, é produzida por profissões especializadas e, para a Teoria das Representações Sociais, a realidade é criada, ou seja, passa a ter existência, se for incorporada ao senso comum. Acreditamos, conforme Chartier (2011), que o suporte material, o livro (objeto escrito em papel) e a tela (texto eletrônico) exercem influência na relação que estabelecemos com o texto de modo geral.

O texto é o objeto de trabalho do professor de língua e, por meio das formas de acesso a esse texto, o professor construirá sua representação de ensino. O professor pode ser ele mesmo usuário do texto eletrônico, mas sua representação do texto como objeto de trabalho ainda se encontra presa a uma realidade do impresso. Por essa razão, o processo de mediação ajuda-nos a compreender que:

A representação é uma estrutura de mediação entre o sujeito-outro, sujeito-objeto. Ela se constitui enquanto trabalho, ou seja, a representação se estrutura através de um trabalho de ação comunicativa que liga sujeitos a outros sujeitos e ao objeto-mundo. Neste sentido pode-se dizer que a representação está imersa na ação comunicativa: é a ação comunicativa que a forma, ao mesmo tempo em que forma em um mesmo e único processo, os participantes da ação comunicativa (JOVCHELOVITCH, 2004, p. 4).

O processo de globalização induz a uma representação de maior abertura comercial, social e cultural e se estabelece por força da "ação comunicativa", o que nos faz pensar sobre o papel das tecnologias nesse processo, ou seja, na necessária disponibilização da oferta de serviços e de suportes textuais ou produtos culturais para o acesso e a devida preparação para usá-los e integrá-los ao cotidiano. Entretanto, isso não acontece de forma plena para todos, e as tecnologias geram novas demandas e modificam ou precisam modificar alguns procedimentos estabelecidos nas práticas de ensino, a fim de garantir a inclusão dos alunos em práticas de letramentos em que as tecnologias digitais sejam necessárias.

As tecnologias devem estar presentes como objeto de ensino-aprendizagem já na formação inicial dos professores, significando uma inovação e mudança que têm como fundamento, geralmente, as teorias da aprendizagem de base vygotskiana²⁸, nas quais as interações do indivíduo com o meio é realizado pela intermediação, ou seja, para que alguém

²⁸ Conforme o pensamento vygotskiano, o homem só se constrói homem na vivência com outro, esta é essencial para o desenvolvimento de estratégias e habilidades gerais de solução de problemas pelo processo cognitivo implícito na interação e na comunicação. Vygotsky (2002) defende que a linguagem é fundamental na estruturação do pensamento, sendo indispensável para: construir o conhecimento; comunicar as ideias do indivíduo e entender o pensamento do outro envolvido na discussão ou na conversação.

consiga aprender (internalizar conhecimentos), ele realiza representações mentais a partir daquelas veiculadas em seu grupo social e a construção do conhecimento ocorre antes no plano externo, porque se parte das interações com outras pessoas para que depois sejam internalizadas em novas representações.

A sociedade e seus integrantes mais experientes são parte fundamental para a estruturação do aprendizado, porque os professores representam particularmente a comunidade de seres experientes no grupo de que participam, legitimam-se socio-historicamente como tal e, portanto, devem ser eles os responsáveis por intermediar a situação de aprendizagem institucionalizada. No entanto:

Ao elaborar planos de ensino ou projetos de trabalho e criar estratégias didáticas em consonância com a estrutura, organização e diretrizes do sistema educativo, os professores tomam decisões por antecipação das situações e ressignificam o currículo prescrito, que ganha novos contornos na prática, segundo a abordagem pedagógica abraçada pelo professor que pode ser voltada à transmissão de informações e assimilação passiva do aluno ou pode ser construída na ótica da aprendizagem ativa (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 15).

Com base em uma mudança de paradigmas, a escola agrega as informações e trabalha com elas, mas sem antes apoiar-se no já familiar e consensual e, de forma mais contundente, na "abordagem pedagógica" do professor. Daí o porquê de uma necessária formação inicial que desnude para os professores em formação sob quais bases suas construções de saber devem se assentar. Como isso não ocorre, a objetivação das tecnologias como ferramentas didáticas é incorporada a partir de uma construção oriunda de várias matrizes, ora das contradições da mídia, ora dos fragmentos esparsos na bibliografia sobre o tema, ora nos documentos que prescrevem o trabalho docente, mas tudo isso ocorre de forma difusa. Vejamos o que diz Snyder a respeito:

Posições polares sobre o uso das novas tecnologias para propósitos educacionais são familiares para todos nós. Em um extremo, há os promotores do último estouro tecnológico inteligente, celebrações da vida online e predições da otimização do ensino e aprendizagem quando a mais avançada tecnologia aparecer. No outro, há a ninharia nostálgica a favor do livro e da cultura do livro, críticos violentos dos computadores, dos *videogames* e da *internet*, e expressões de pânico moral sobre os perigos à espreita das crianças no ciberespaço (SNYDER, 2009, p. 24).

É importante evitar as posições polares, porque não há espaço para o enfrentamento nessas condições. Entretanto, as representações do fazer docente com as tecnologias não está imune à polarização, porque não há uma proposta clara de uma ancoragem já realizada sobre esse tema, uma vez que tudo que cerca as tecnologias na aprendizagem ainda se encontra enevoado. Inclui-se nessa névoa a criação de termos novos e de novos conceitos como "ciberespaço", um espaço virtual que parece não se conectar em um

espaço real, mas suas implicações recaem no espaço real e nas relações humanas reais, de origem e formato diferentes, mas sob as bases de uma realidade que, para ser criada, necessita de objetivação no real. Essas e outras declarações levam-nos a um emaranhado de representações que:

Para muitas pessoas e para nós professores, a *internet* - e os programas que nela funcionam, com sua linguagem particular -, pode limitar por inexperiência e até atrofiar a curiosidade pelo conhecimento. Entretanto, a alfabetização digital ou o letramento digital possibilitam o desenvolvimento profissional num mundo globalizado. A alfabetização digital vai além do ler e do escrever. Trata-se de entender, significar, de pensar e dar sentido ao mundo a partir do nosso contexto cultural (GOMEZ, 2010, p. 11).

A necessidade de dominar a linguagem para dominar a *internet* como nova forma de linguagem precisa de um processo de “alfabetização” ou de “letramento” para essa nova realidade, sob o risco de não inserção no mundo globalizado, que por si só já carrega representações no sentido de que não fazer parte dele provoca uma “exclusão” do processo de apreensão de conhecimentos.

Santaella (2004) observa que há diferenças entre os usuários de hipermídias e aqueles que fazem uso de habilidades para a compreensão do texto impresso e que estas se distinguem do recebimento de imagens do cinema e da TV, implicando em mudanças ocorrendo na produção e recepção da construção de sentido, porque há um novo espaço em criação, o ciberespaço:

Apesar do dissenso, penso que a definição mais coerente de ciberespaço seria aquela que o considera como todo e qualquer espaço informacional multidimensional que, dependente da interação do usuário, a este o acesso, a manipulação, a transformação e o intercâmbio de seus fluxos codificados de informação. Assim sendo, ciberespaço é o que se abre quando o usuário conecta-se na rede. [...] Conclusão, ciberespaço é um espaço feito de circuitos informacionais navegáveis. Um mundo virtual da comunicação informática, um universo etéreo que se expande indefinidamente mais além da tela, por menor que esta seja, podendo caber até mesmo na palma de nossa mão (SANTAELLA, 2005, p. 8).

A consciência do alcance e das transformações que esse ciberespaço²⁹ traz provoca a questão acerca do enfrentamento do novo para representar como o trabalho docente se circunscreve. Isso significa pensar e fazer a educação como uma perspectiva de fortalecer uma prática reflexiva, aquela que se interessa por compreender como é que os profissionais tornam-se profissionais qualificados, como é que eles aprendem novas teorias da ação. Para, a partir daí, compreender como as representações são construídas e passam ao senso comum, no

²⁹ O ciberespaço é um termo que foi idealizado por William Gibson, em 1984, no livro *Neuromancer*, referindo-se a um espaço virtual composto por cada computador e usuário conectados em uma rede mundial. Disponível em <http://www.infoescola.com/internet/ciberespaco/>.

sentido de comum a um conjunto de pessoas que realizam o mesmo ofício sob as mesmas leis e as quase sempre condições de realização.

Percebe-se que o texto não se encontra envolvido em si mesmo, mas encontra-se recortado, pulverizado, distribuído e avaliado segundo critérios de uma subjetividade que produz a si mesma (LEVY, 1996). Além disso, todos esses processos de atualização, segundo o filósofo, remontam e reforçam o conceito de hipertexto e novas formas de conceber o leitor e a leitura.

O processo construtivo do hipertexto, de um modo geral, exige um leitor atento, possuidor de habilidades técnicas que o façam interferir na construção de sentido, de modo a atuar como uma espécie de coautor, e isso traz à tona a consciência das transformações realizadas e do poder que esse processo simboliza.

Esses novos espaços de criação de textos interferem na prática do professor e novas concepções de textos surgem e o professor deve estar ciente de que uma cultura digital³⁰ está em processo, devendo ser aliada a um currículo que expresse a identidade daquele sujeito que o executa e remeta ao grupo de que faz parte e seja, ao mesmo tempo, prescrição a partir de conhecimentos considerados relevantes à cultura e aos contextos sociais, espaciais e temporais em que se situa.

Esses espaços devem servir para a produção de conhecimento. Para isso, o professor deve conhecer sua disciplina, a área de conhecimento em que atua e as relações existentes entre o que precisa ensinar e a quais demandas culturais esse conhecimento escolar encontra-se submetido.

O exercício da docência, com base em uma escola democrática, deve contemplar as multiculturas e os multiletramentos que os alunos partilham ou aos quais devem ter acesso para ampliar e diversificar suas experiências de vida. Mas, para isso, é necessário fazê-los perceber (professor e alunos) tais multiculturas e multiletramentos, as quais requerem um lugar nas discussões acerca de sua inserção na escolarização. Assim, a entrada de pessoas no mundo da escrita é promovida a partir do momento em que o envolvimento nas práticas de escrita ocorre com o acesso a suas tecnologias.

É importante que as tecnologias sejam vistas como ferramentas simbólicas e sua introdução em um currículo de ensino de leitura e de escrita realize-se para fins de desenvolvimento pessoal e profissional, ampliando a perspectiva de não tomá-las de forma

³⁰ Cultura digital é um sistema de práticas e símbolos significantes organizado em torno e a partir da transmissão e armazenamento de dados em dígitos e códigos que muda comportamentos e altera a forma como percebemos o mundo.

neutra e descontextualizada, mas, que sejam proporcionadas experiências de letramentos digital e midiático para que as pessoas escrevam e aprendam empregando as múltiplas linguagens sem fortalecer "a divisão social do trabalho e a divisão social do conhecimento" (GOODSON, 2001, p. 211). Ou seja, a presença dessas tecnologias ajuda-nos a refletir não apenas sobre a forma como elas podem contribuir para novas formas de ensinar e escrever, mas também porque criam novas linguagens e novos espaços, principalmente por propiciarem o desenvolvimento da capacidade de representar o pensamento, recuperar informações e construir o conhecimento por meio de redes não lineares.

Grande parte da literatura sobre aprendizagem falha na abordagem dessa questão crucial do interesse, por isso a aprendizagem é vista como uma tarefa formal que não se relaciona com as necessidades e interesses dos alunos, uma vez que muito do planejamento curricular se baseia nas definições prescritivas sobre o que se deve aprender, sem nenhuma compreensão da situação de vida dos alunos. Como resultado, um grande número de planejamentos curriculares fracassa, porque o aluno simplesmente não se sente atraído ou engajado (GOODSON, 2007, p. 250).

Concordamos com Goodson (2007) acerca da necessária compreensão de por que a aprendizagem falha e que a efetiva relação do conteúdo da escola com as necessidades dos alunos possa ser uma alternativa para o trabalho com as tecnologias. O trabalho com as tecnologias deve ir além de uma formalidade ou exigência institucional, para que se possa entender como esses recursos tecnológicos devem ser didatizados e dispostos como atrativos para uma aprendizagem mais eficaz de leitura e escrita:

A questão é como permitir com as atuais propostas pedagógicas das escolas avançarem para novas aprendizagens do professor integradas ao universo tecnológico e, principalmente, ao universo simbólico e comunicativo que opera na *internet* e na cibercultura, e assim modificar adequadamente o tempo-espaço escolar (GOMEZ, 2010, p. 25).

Trabalharemos o próximo tópico apresentando como se constitui a reflexão enquanto processo de colaboração na construção de representações sociais dos saberes do ofício de professor, uma vez que a objetivação preocupa-se em dar concretude a uma abstração. Saber como os professores concretizam suas práticas parte primeiro de uma tomada de consciência de que essas práticas apresentam singularidades. A rede de elementos que constitui essa objetivação parte de várias fontes, mas é com a reflexão ou com a necessidade de uma prática reflexiva que o processo de ancoragem pode sedimentar-se.

3.2.1 A relação das representações com a prática reflexiva

A reflexão é um elemento chave no crescimento profissional (SHÖN, 1983). Para o autor, há na prática profissional um exercício de inteligência e um tipo de conhecimento inerentes ao exercício e profissionais qualificados são os que usam a experiência como base de avaliação e revisão constante das teorias que utilizam para desenvolver estratégias de ação mais eficazes.

É possível examinar as teorias dentro de um contexto profissional, se aprendemos a estudar o desempenho de profissionais competentes. Quando agimos dessa forma, estamos diante de uma "arte de saber" e isso implica em reexaminar a educação profissional para desenvolver meios mais eficazes de formação de profissionais (ARGYRIS; SHÖN, 1974).

A ligação entre reflexão e ação permite conhecer como se caracterizam os processos “reflexão-na-ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação” (SHÖN, 2000). Neles há uma oposição entre o modelo de racionalidade técnica e o conhecimento prático que define o profissional na execução de sua tarefa e de todos esses processos que resultam na testagem de interpretações e na modificação das ações dos profissionais. É o campo da racionalidade prática, proposto por Shön, em que podemos observar como se estabelecem os conceitos de reflexão e como esses moldam o profissional, atribuindo-lhe uma identidade profissional.

A complexidade do processo de reflexão do professor implica ativação e explicitação de significados e valores atribuídos pelo professor sobre o que entende por ensinar-aprender. O desenvolvimento de uma análise crítica, tanto do discurso como da ação, garantem ao professor uma maior autonomia e ampliam seu poder de decisão. Por essa razão, o professor reflexivo é o profissional consciente dos valores que tem e de como sua identidade social foi construída e como ela interferirá na sua conduta profissional.

A prática reflexiva é uma avaliação desafiadora, focada e crítica. Há centralização na avaliação do próprio comportamento como um meio para o desenvolvimento de uma habilidade própria. Enquanto a reflexão é, certamente, essencial para o processo, a prática reflexiva é um processo dialético em que o pensamento é integralmente ligado às ações e tem como consequência a formação de uma identidade individual que fortalece a identidade profissional.

A identidade social do professor é resultante da relação entre a identidade profissional e a social assumida pelo sujeito em relação ao outro: “é a presença do outro com o qual estamos engajados no discurso que, em última análise, molda o que dizemos e,

portanto, como nos percebemos à luz do que o outro significa para nós” (MOITA LOPES, 2002, p. 32), isto é, as identidades estão intimamente imbricadas e relacionadas com o comportamento discursivo constitutivo do caráter dialógico presente na interação e, portanto, são identidades fluidas e intercaladas de outras presenças e são os fragmentos desse processo que se reconstruem na e pela língua, em movimentos constantes de interação entre as pessoas.

Rajagopalan (2003) ratifica a posição de Moita Lopes e a complementa com a questão da "política de representação" para o processo constitutivo da identidade profissional, afirmando que é com o outro que se reafirma a identidade e se constrói uma forma de identidade dentro de questões sociopoliticamente relacionadas entre si, de maneira que o momento histórico funde a relação do indivíduo com a representação de sua identidade pessoal; social e profissional.

As representações "motivam o dizer e o fazer profissional" (ROSSI, 2004, p. 22), ou seja, a construção da identidade é fortemente influenciada pelas representações de como os indivíduos se avaliam e como acreditam que o conhecimento é construído.

As representações do professor são levadas para sua prática docente e influenciam a identidade que está sendo moldada. As representações também são responsáveis por denunciar os limites do ensino-aprendizagem impostos por um modelo anacrônico pautado quase que exclusivamente na experiência e, assim, um problema ou evento inesperado apresenta-se com um sentido de desconforto interior e mostra a perplexidade do envolvido com o objeto que será ou deverá ser assimilado. Se esse evento provoca mudanças que estimulam o crescimento, a pessoa colabora para que se faça sentido.

As representações que o professor faz de suas atribuições relacionam-se, como já dissemos, com seu processo de formação inicial, ou seja, suas experiências situam-se em eventos já assimilados. Essas representações encontram-se assentadas e, diante de novas experiências e de novos eventos, novas representações resultarão. Mas, antes, elas devem situar-se ou objetivar-se a partir das prescrições do fazer e relacionarem-se com as atribuições aferidas ao professor em novos contextos que se situam em uma enunciação discursiva do "aprender a aprender" faz os processos de reflexão ocorrerem e permitirem a esse profissional traduzir e atualizar o conteúdo da disciplina, as metodologias de ensino e passar de uma situação de aula monologal para dialogal, uma vez que os recursos tecnológicos o incitam para uma construção coletiva de conhecimento.

As representações construídas pelo professor foram “traçadas nas práticas discursivas das áreas acadêmicas voltadas para a formação do professor, nos modelos teóricos enfatizados, nas estruturas curriculares” (KLEIMAN, 2006, p. 4). Podemos dizer que essas

orientações traçam a prática docente, reforçando valores preexistentes ou rompendo com elas, mas sempre fundamentais para orientar o professor. Daí a relevância de uma prática reflexiva e de um currículo coerente com essa prática e com as demandas de formação de sujeitos adequados ao tempo e espaço de que participam.

A identidade é um processo historicamente situado e pode modificar sempre as questões em que se circunscreve, aquelas relacionadas com a história de vida dos envolvidos e suas trajetórias pessoais e profissionais. Desse entrecruzamento temos um produto inacabado, dinâmico. No entanto, não podemos deixar de lado uma postura conforme a qual essa identidade entrelaça-se com o processo de reflexão na ação, uma vez que, para ser modificada ou fortificada, há a necessidade de pensar sobre a ação no mesmo momento em que ela ocorre.

Há diferenças entre a reflexão na ação e a reflexão técnica, porque esta se preocupa com a eficiência e eficácia para se atingir determinados fins, independentemente da criticidade, que acreditamos ser basilar na relação do professor com seus recursos de operacionalização das suas atividades. A reflexão crítica acerca dessa relação ajudará a perceber a natureza da tecnologia digital e os objetivos educacionais que estão em cena. É com base na reflexão crítica que o professor fará julgamentos e conduzirá suas ações de forma a contemplar sua individualidade e seus valores a serviço de contextos sócio, históricos e políticos mais amplos.

A prática reflexiva é um desafio que permite ao professor descobrir quais os hábitos resultantes de suas rotinas ou quais comportamentos são os responsáveis por preservar as inadequações do sistema corrente e fazer que evite a introdução de novas e melhores abordagens para a educação. Através do processo reflexivo, submetemos os atos à avaliação crítica. Portanto, fazer questões sobre o comportamento e suas razões desenvolve uma melhor perspectiva, porque resultará em diferentes maneiras de olhar as ações exercidas, e provavelmente surgirá uma nova consciência sobre a compreensão desse comportamento.

Dessa forma, todo e qualquer impacto na organização do trabalho pedagógico decorre da construção de uma nova concepção de escola, condição ainda trabalhada unicamente em espaços restritos e em determinadas áreas do conhecimento, como se não fosse uma prioridade da educação como um todo (SANTOS, 2010, p. 15-16). Isso implica a necessidade de se constituírem as condições propícias para a construção de um professor reflexivo que encontrará lugar para as tecnologias em sua rotina de trabalho, conforme veremos no tópico a seguir.

3.3 Os letramentos e as tecnologias na formação do professor como profissional reflexivo

As TICs têm-se transformado em um recurso presente nas escolas e, com isso, podemos atestar que há novos espaços de aprendizagem em curso. Caso o professor consiga contemplar de forma crítica essa situação, ele pode desenvolver um trabalho mais eficaz e mais cooperativo, porque pode fazer uso dos recursos tecnológicos disponibilizados para atender melhor as demandas de seus alunos e ajudá-los na inserção ao contexto ambiental, letrando-os para fins específicos.

O comprometimento da educação crítica com a construção de uma sociedade mais igualitária demanda ações em duas direções: acesso ao conhecimento e reflexão social crítica. Ou seja, por um lado é necessário ir além do ensino, já que os saberes e os valores hegemônicos, embora não garantam a inclusão digital são certamente necessários para a geração de movimentos de resistência e de luta não ingênuos e potencialmente mais produtivos. Por outro lado, resgatando o sentido político da educação, já defendido por Freire, nos anos 60, é necessário ir além do ensino de saberes hegemônicos, e promover, no contexto escolar, uma reflexão social crítica que explicita e problematize as ideologias que apoiam e naturalizam as desigualdades e tensões sociais vigentes (BRAGA, 2007, p. 181).

O letramento crítico e o uso das novas tecnologias e de novos letramentos na escola podem contribuir para a conscientização de educandos e de professores pela reflexão crítica e pelo questionamento das práticas dominantes de leitura e escrita no ambiente escolar. Essa conscientização torna central o papel dos professores ao trabalhar com os letramentos para a construção de sentido de gêneros provenientes da *internet*, porque a natureza multimodal desses gêneros exigirá de seus usuários novos comportamentos leitores e produtores de textos, fazendo deste movimento não apenas uma tentativa de inserção por meio de práticas de resistência, mas também como forma de promover a reflexão social crítica.

A inserção das tecnologias pode melhorar o ambiente escolar, ampliando o universo dos professores e alunos e também pode agregar qualidade ao tratamento didático dos conteúdos. A *internet* afeta as práticas sociais e redimensiona muitas questões, incluindo-se aí as práticas de letramentos que estão presentes nessas relações sociais, pois há um alcance de informações maior e mais rápido. Além de possibilitar entre as pessoas uma maior interação, ou seja, há uma nova rede de práticas de letramentos instauradas e há a reconfiguração de muitas existentes, suscitando no ambiente educacional uma prática de aprendizagem colaborativa:

A aprendizagem colaborativa é uma atividade na qual os participantes constroem cooperativamente um modelo explícito de conhecimento. Do ponto de vista

construtivista, o resultado mais importante do processo de modelagem não é o modelo em si, mas principalmente a apreciação e a experiência que se obtém enquanto se articula, se organiza e se avalia criticamente durante seu desenvolvimento. Para tanto, um processo colaborativo deve oferecer atividades nas quais os participantes possam submeter qualquer parte de seu modelo - incluindo suas suposições e pré-conhecimentos - a um escrutínio crítico por parte dos outros. (SOUSA, 2007, p. 108)

As novas práticas de letramentos pedem um professor mais consciente da aprendizagem colaborativa³¹ para a construção do conhecimento, e a criticidade contribui para reavaliar as formas de construção do conhecimento que se têm costumeiramente trabalhado no contexto formal. Diferentes tipos de vantagens e problemas acontecem a partir do momento em que o professor se depara com a *internet* como fonte diversificada de materiais de apoio para a realização da tarefa e a complexidade que ora é solicitada.

De início, temos textos que, para serem compreendidos, exigem que se explore o potencial 'multi', multimidiáticos, multimodais, multiculturais que se distanciam em muito das práticas com o texto impresso. A constituição desses 'textos eletrônicos' pode ter um efeito multiplicador de sentidos. A construção do sentido conta com normas interpretativas particulares das semióticas presentes nas linguagens de forma isolada. A hipermídia sobrepõe as linguagens, reconfigurando os sentidos e demandando novos letramentos.

A formação do professor exige reflexão na ação e sobre a ação, porque a criticidade para o estabelecimento do profissional que opere com os letramentos denota um campo fértil para o contexto de globalização e suas implicações na inclusão ou exclusão das pessoas. Mas, para que isso se efetive, devemos pensar

Em termos de instrução para redigir, nada se modificará se os alunos apenas forem colocados diante de um processador de texto, aprendendo os comandos existentes. O papel indispensável do professor continua sendo o de criar situações verdadeiras de uso da escrita, demonstrando como se redige em tarefas voltadas para os diferentes subprocessos envolvidos na produção de um texto, trabalhando conteúdo, estrutura e estilo, mostrando como integrar diferentes níveis linguísticos (palavras, frase, parágrafo e texto). E, acima de tudo, propondo situações de ensino significativas, que mantenham o caráter comunicativo da linguagem (VIEIRA, 2005, p. 201).

A advertência feita pela autora nos remete a antigas questões acerca do ensino-aprendizagem da linguagem que ainda se fazem presentes. Isso confere a legitimidade à representação do que seja ensinar a língua. Para os professores, de modo geral, deparar-se com as tecnologias lhes exige uma mudança de percurso: eles devem compreender a natureza da tarefa. Não apenas por conta do uso das tecnologias, mas por compreensão do processo de escrita e leitura a partir do uso de textos adequados a situações cotidianas.

³¹ A aprendizagem colaborativa é aquela que apresenta uma natureza coletiva, isto é, há um processo de complementação na construção do conhecimento. É uma ação conjunta entre indivíduos que buscam o mesmo objetivo.

O caráter interativo presente na vivência comunicativa da *internet* sinaliza a necessidade cada vez mais urgente de os professores ensinarem a produção de textos e a leitura de textos, desenvolvendo as competências e letramentos dos alunos por inseri-los em práticas de letramentos para assegurar o papel da escola na informatização do trabalho com a leitura e a escrita. Esse trabalho significa mais para os envolvidos, pois, de um lado da tela, há uma gama de informações e de possibilidades de criar outras tantas e, do outro lado, pessoas que interagem, trocam ideias, cooperam e até colaboram com a construção do conteúdo.

O professor que consegue objetivar sua relação com as TICs é aquele que apresenta boa formação linguística, pedagógica e tecnológica e consegue fazer seus alunos aprenderem que linguagens e ambientes devem ser adequados uns aos outros, para não se incorrer em "vexames comunicativos" ou até exclusão de práticas sociais nas quais os letramentos não se apresentaram ou houve inadequação de aplicação.

Todos os professores lidam com linguagens e com a língua materna, mas é o professor de Português o que tem mais evidente a tarefa de incentivar a produção e a leitura de textos pelos aprendizes. É o professor de língua materna que tem a tarefa de desenvolver habilidades de uso da leitura e da escrita que ultrapassam as interações primárias e diárias que temos na vida. E se é ele quem atua nessa instância, por que não ficar atento às novas e mais prazerosas maneiras de fazer isso? Por que ignorar que os jovens estão diante de um novo modo de fazer textos e que talvez até encontrem menos obstáculos neste novo ambiente? (RIBEIRO, 2006, p. 238).

A necessidade de redefinições curriculares pode reforçar a urgência de desenvolvimento da competência discursiva própria para um mundo em que as tecnologias digitais são um processo sem volta, mas isso deve ser realizado diante da criação de condições para professores e alunos exercerem plenamente as práticas de letramentos demandadas pelas tecnologias. Isso vem entrelaçado com a formação do professor consciente da natureza da aprendizagem mediante as tecnologias e da constituição de redes colaborativas de aprendizagem que permitam o desenvolvimento de uma consciência crítica, possibilitando de fato e de direito a inclusão digital e, dessa forma, possibilitar o acesso à inclusão social:

É notório o distanciamento entre a maneira de se aprender neste mundo digital e da maneira como se está ensinando. Sabemos que a revolução tecnológica tem suas finalidades comerciais, que inviabilizam seu acompanhamento pelos professores de uma maneira geral. Não significa, porém, que estes mesmos se fechem para uma realidade sociocognitiva que pede uma revisão sobre suas percepções e práticas (GUEDES *et al.*, 2011, p.163).

A exclusão digital resulta da falta de percepções e práticas que envolvem o letramento digital, mais especificamente das condições para desenvolver as habilidades necessárias para o uso da informática de maneira segura em situações ordinárias e

institucionalizadas. O mais relevante da questão encontra-se nas classes menos favorecidas em que a escola pode ser o único acesso aos recursos digitais. Assim, ao lado de inclusão digital, deve haver principalmente o investimento em formação de professores para o letramento digital, sem esquecer fundamentar essa formação com as bases linguísticas na abordagem da leitura e da escrita. E isso pode estar aliado a uma abordagem crítica de letramento, uma vez que pode favorecer a função da escola na sociedade como agente de letramentos.

O papel dos letramentos e das tecnologias pode ser um motivo para a criação de representações na formação do professor como profissional reflexivo se estamos a pensar na necessidade de superação, principalmente na educação formal e institucionalizada, de práticas escritas monológicas em favor de posturas discursivas mais dialógicas. Dessa forma, estamos relacionando a representação que os professores fazem das tecnologias como material de apoio para desenvolver sua prática docente para a escolha conceitual do papel da leitura e da escrita, tanto no interior do trabalho escolar, quanto nas práticas sociais diversas.

As implicações do uso das tecnologias digitais na aula de português estão estreitamente relacionadas às implicações da natureza das práticas de letramentos. Os novos letramentos pertencem às práticas educacionais em que as tecnologias digitais são o meio para sua efetivação. As diferentes formas de pensar a tecnologia implicam a representação que os professores fazem dela. As formas dominantes de pensamento ou representações, segundo Snyder (2009), situam o determinismo tecnológico e social:

A principal ideia por trás do determinismo tecnológico é que as qualidades na tecnologia são responsáveis por mudanças que inevitavelmente afetam as relações sociais. "A linguagem do determinismo tecnológico é simbolizada por frases em que a tecnologia aparece como o sujeito ativo de uma afirmação: os computadores aumentam a aprendizagem dos alunos", "a Web democratiza a disponibilidade da informação", a "Web 2.0 tem mudado a forma como concebemos o mundo". Em cada caso, um evento complexo é criado para parecer o resultado de uma inovação tecnológica (SNYDER, 2009, p. 34).

Os professores apresentam uma visão crítica do fenômeno e provavelmente veem as tecnologias como recursos para os quais as pessoas como as que lhes atribuem esta ou aquela função. Não há, nessa abordagem uma "antropomorfização" da tecnologia, pois são os indivíduos que agem como sujeito e responsabilizam-se pelos efeitos que suas intervenções ocasionaram. Dessa forma, é possível ressaltar que não basta utilizar tecnologias na sala de aula, mas é necessário pensar como esse uso redefine e reprojeta a linguagem e como o letramento digital pode ocorrer de forma mais crítica para atender as novas demandas da sociedade.

O conhecimento das práticas de letramentos em que se inserem os professores e seus alunos dentro e fora da escola pode ser um começo para se repensar o ensino e a possibilidade de empregar as tecnologias nas salas de aula - caso particularmente útil aos laboratórios de informática. Embora, a objetivação da relação com esses novos letramentos demandados por novas práticas comunicativas precise da ancoragem no impresso, já há a sinalização para repensar os impactos da leitura e da escrita em meio digital.

A inclusão digital não se faz isoladamente da inclusão do universo da escrita, de modo geral. O que é originário do meio impresso e o resultante do universo digital com recursos hipertextuais, hipermediáticos podem ser apresentados aos alunos, uma vez que incluir uma pessoa ou um grupo de pessoas em grupos sociais distintos só pode ser feito mediante a inserção de usos e costumes, além dos textos presentes nesses meios. Não apenas como receptores ou consumidores, mas principalmente fazendo que as pessoas partilhem dos métodos de processamento, transferência e armazenamento das informações.

Diante do exposto, reconhecemos que a tecnologia, enquanto importante ferramenta para o desenvolvimento de grupos sociais e da sociedade, apresenta novas propostas de organização e a escola não deve se isentar de participar. Para isso, novos letramentos devem fazer parte do repertório e novos papéis são solicitados aos professores e aos alunos. No entanto, a relação com as tecnologias transforma aqueles que delas se utilizam, bem como as tecnologias são transformadas conforme o propósito de sua presença.

4 METODOLOGIA

Este capítulo consiste na apresentação dos procedimentos utilizados para descrever e analisar as práticas de letramentos na aula de Língua Portuguesa ocorrida no LEI, verificando as orientações dos documentos oficiais e o papel desempenhado pelos professores por meio da seleção dos gêneros textuais dos recursos tecnológicos e midiáticos.

Nessa perspectiva, os procedimentos metodológicos adotados por esta pesquisa, bem como seus aspectos éticos, a delimitação do universo e os procedimentos para organização e análise dos dados encontram-se aqui reunidos para responder às perguntas: 1. Como os documentos oficiais apresentam os letramentos e as tecnologias digitais, a fim de orientar os professores em sua ação docente? 2. Como é possível perceber a manifestação de alguma forma de representação na relação entre o que dizem os professores acerca de suas práticas docentes e as tecnologias digitais? 3. Quais as ações/estratégias do professor que são responsáveis por determinar as práticas de letramentos, na aula de Língua Portuguesa ocorrida no LEI? 4. Como os letramentos, presentes na aula de Língua Portuguesa, ocorrida no LEI, inter-relacionam-se com as estratégias do professor, para promover o letramento digital?

4.1 Caracterização da pesquisa

Neste trabalho, com relação à forma de abordagem, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, documental e de campo. A análise documental centralizou-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) e PCN+, relacionando o conteúdo destinado ao trabalho do professor com as tecnologias às matrizes de competências das provas oficiais, tais como Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), juntamente com as orientações em documentos locais, tais como as matrizes de referências e metodologias de apoio do Ensino Médio da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC), sempre contextualizados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Nesses documentos, pretendemos demonstrar o processo representacional, identificando as informações que contribuem para a construção da representação dos professores sobre suas atribuições, a constituição dos discursos quanto às práticas dos letramentos e quanto ao trabalho com as tecnologias digitais como ferramenta pedagógica.

Em um segundo momento da pesquisa, descrevemos as práticas de letramentos presentes na aula de Língua Portuguesa, observando a seleção de gêneros textuais para o

trabalho no LEI, os recursos tecnológicos e midiáticos presentes nesse espaço acionados para a efetivação da tarefa e as práticas de letramentos resultantes da articulação desse conjunto de ações feitas pelo professor. Segundo Marconi; Lakatos (2009), a análise dos dados é qualitativa porque se apresenta com alguns procedimentos que legitimam sua natureza. Um deles é a pesquisa de campo em que parte dos dados coletados a partir de entrevistas, material audiovisual, questionários e observações tornaram possível a sistematização dos letramentos realizados no LEI e suas implicações para o letramento digital e a inclusão digital de alunos.

4.2 Pesquisa documental

É importante compreender como os documentos subsidiam a prática docente e como os professores constroem, a partir deles, suas representações acerca de seu trabalho e como definem seu papel profissional. Para isso, a análise evidenciou as ressignificações ocorridas com temas como: políticas públicas necessárias para a ampliação da participação das tecnologias na aula de Língua Portuguesa, as competências demandadas para o alcance em avaliações externas e as práticas de letramentos que resultam desse processo.

A análise dos documentos oficiais possibilitou ainda revelar aspectos de como os professores constituem-se profissionalmente e como buscam formas de trabalho (resistentes ou alternativas) nos cotidianos escolares, diante das prescrições contidas nesses mesmos documentos e que chegam até eles. Tudo isso serviu para contextualizar e relacionar com os depoimentos das professores participantes da pesquisa, em entrevistas que ilustram as angústias diante dos conflitos pertinentes às práticas escolares.

Os documentos caracterizam-se como instrumentos que serviram para contextualizar esta pesquisa, possibilitando ver o letramento como um conjunto de práticas situadas em um tempo e espaço determinados e que nos ajudaram a analisar a prescrição prevista nos documentos acerca das TICs e suas implicações.

A análise de documentos forneceu elementos para entender como o trabalho do professor se realiza e porque se realiza de certa forma, uma vez que os professores recebem prescrições das mais variadas ordens e algumas delas estão presentes em forma de documentos tais como Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCNEM, Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCN+, matrizes de referências e metodologias de apoio para o Ensino Médio da SEDUC- CE, Matriz de Competências do Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM e Matriz de Competências do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB.

A teoria de base para a análise dos documentos e dos dados que se relacionam a eles, útil à identificação dos conhecimentos e das práticas sociais, foi a Teoria das Representações Sociais. Essa análise relaciona-se com outros dados da pesquisa de campo presentes nos questionários, nas entrevistas e nas interpretações do pesquisador oriundas da observação dos fenômenos em estudo.

4.3 Pesquisa de campo

Com o objetivo de descrever as práticas de letramentos na aula de Língua Portuguesa ocorrida no LEI, foi empreendido um trabalho de campo a fim de compreender o ambiente investigado à luz do seu contexto. Sendo assim o referido trabalho constituiu-se, nesse segundo momento, em uma análise que permita o amplo e detalhado conhecimento dos envolvidos.

Esta parte da pesquisa constituiu-se inicialmente em um procedimento, a aplicação de questionário aos professores de Língua Portuguesa que aderiram à pesquisa. Vieram depois outros três procedimentos: a observação e a filmagem das aulas, e a entrevista semiestruturada com os professores selecionados.

No início da pesquisa, as escolas foram visitadas e os professores de Língua Portuguesa foram convidados a participar, preenchendo questionários, cujas informações serviram de base para fundamentar o percurso metodológico a seguir, bem como para definir os sujeitos que teriam suas aulas analisadas. O teor desse instrumental apresenta-se em seção própria para esse fim. Concluída a aplicação do questionário, quatro professores aceitaram participar das demais etapas da pesquisa.

4.3.1 Delimitação da amostra

Os integrantes da pesquisa fazem parte do quadro efetivo das quatro maiores escolas da região jaguaribana pertencentes à Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE) 10, aquelas com o maior número de salas e de alunos e que têm em sua estrutura física Laboratórios Educacionais de Informática (LEI) em funcionamento. As escolas situam-se em municípios representativos econômica e demograficamente, sendo duas do município de Limoeiro do Norte, uma do município de Russas e uma do município de Morada Nova.

A primeira etapa da pesquisa teve como objetivo conhecer os professores e convidá-los a participar do estudo a ser realizado. Para tanto, aplicamos um questionário (APÊNDICE A) a todos os docentes das escolas mencionadas totalizando uma média de quarenta professores. Buscávamos, ainda, com o questionário, conhecer a relação dos professores com as tecnologias (tempo de formados, cursos de formação na área tecnológica etc.) e o vínculo deles com as escolas, pois estes dados serviriam de base para o restante do processo. Dos quarenta professores, somente dezoito entregaram suas respostas e apenas quatro professores deles se propuseram a participar como sujeitos deste estudo. Os professores eram do quadro de funcionários efetivos, possuíam contrato de quarenta horas semanais na escola, realizavam tarefas no LEI com os alunos sistematicamente e planejavam suas aulas explicitando o intuito de fazer uso das tecnologias.

O perfil dos professores que responderam ao questionário, aplicado inicialmente ao conjunto maior de professores, encontra-se a seguir. No quadro apresentado, a ênfase recai sobre a formação continuada, porque a licenciatura em Letras é uma exigência prevista em edital, no momento do concurso. O quadro apresenta, ainda, a relação da formação continuada com as tecnologias. Sabíamos que a entrada desse conteúdo nos currículos de graduação era algo muito recente, então restava-nos saber quais aqueles que, de alguma forma, haviam-se interessado pelo assunto ou por áreas afins.

Nº	Idade	Tempo de Formação	Tempo de profissão	20 ou 40h	Tempo na escola	Planejamento das aulas (na escola)	Formação continuada	Frequência de uso do LEI
1	27	02 anos	07 anos	40	6 meses	Semanal	Esp. Literatura	1 vez/mês
2	36	04 anos	16 anos	40h	6 meses	Semanal	Esp. Psicopedagogia, Libras e curso de informática.	1 vez por semana
3	37	13 anos	17 anos	40h	11 anos	Diário e Semanal	Especialização em Met. do Ensino Fundamental e Médio.	1 vez/mês
4	43	14 anos	15 anos	40h	02 anos	Semanal	Esp. Metodologia do Ensino Fundamental e Médio.	1 vez por semana
5	27	04 anos	03 anos	40h	02 anos	Semanal	Esp. Met. do Ens. para Educ. Básica e cursos relacionados à educação digital.	Assume atividades como Coordenador do LEI
6	47	09 anos	07 anos	40h	05 anos	Semanal	Esp. L. Port. e Lit. e cursos relacionados à educação digital.	Assume atividades como Coordenador do LEI - diário

7	32	09 anos	10 anos	40h	Não informou	Semanal	Esp. Ed. Especial/ Mestrado em Educação	1 vez/mês
8	44	16 anos	15 anos	20h	10 anos	Semanal	Esp. Ens. de L. Port. e Literatura	1 vez/mês
9	39	10 anos	20 anos	20h	05 anos	Semanal	120h de curso oferecido pela instituição	1 vez por semestre
10	36	10 anos	02 anos	40h	06 meses	Diário/Semanal	Mestrado em Letras	Não frequentou
11	43	19 anos	23 anos	40h	12 anos	Semanal	Especialização Psicopedagogia e 100h de curso Tec. de Informação e Educação pelo PROINFO	1 vez/semana
12	43	16 anos	10 anos	40h	05 anos	Semanal	Esp. Ensino de Língua Portuguesa e Literatura e 100h - SAEB	1 vez no semestre
13	33	10 anos	18 anos	40h	08 anos	Diário e semanal	Esp. Reengenharia de projetos educacionais	1 vez/mês
14	47	22 anos	29 anos	40h	03 anos	Diário Semanal	Esp. Ensino de 1o grau	1 vez no semestre
15	55	32 anos	12 anos	20h	12 anos	Semanal	Especialização Administração Escolar e cursos línguas estrangeiras	1 vez no semestre
16	40	Não Informou	20 anos	40h	06 anos	Semanal	Especialização Psicopedagogia	1 vez no semestre
17	26	01 ano	02 anos	40h	02 anos	Diário e Semanal	Não informou	1 vez/mês
18	31	07 anos	11 anos	20h	04 anos	Semanal	Esp. em Língua Portuguesa	1 vez/mês

Quadro 1- Perfil dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio - Região Jaguaribana-Ce

Quanto à idade, os professores estão na faixa de 26 a 45 anos. Esse fato deve-se ao recente concurso público realizado para suprimimento de vagas. A idade é um fator interessante para o letramento digital, porque há um pressuposto de que quanto mais jovens mais propensos ao uso das tecnologias, o que não é uma relação necessária, quando vimos que professores mais experientes podem trabalhar com formas de inserção das tecnologias digitais tanto quanto professores mais jovens, desde que outras questões colaborem para que isso ocorra.

A formação acadêmica também é um fato importante. Mesmo sabendo que, para assumir a função, todos devem ser formados em Letras, queríamos saber em que modalidade se encontravam e se houve o prosseguimento nos estudos. Encontramos a maioria formada em Letras, modalidade Português-Inglês, porque quase todos haviam-se formado na Faculdade de

Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), unidade da UECE na região, que até 2004 contava apenas com a dupla habilitação e, como é a instituição formadora dos professores da região, exerce significativa influência no quadro geral dos professores. Apenas um participante era recém-formado e pôde optar pela formação específica em Português.

Vimos que os professores fazem formações continuadas em serviço, isto é, participam de treinamentos ou capacitações oferecidos pela Secretaria de Educação, mas poucos informaram ter feito alguma capacitação relacionada às novas tecnologias e dois deles fizeram-nas porque havia o interesse de saírem de sala para trabalharem nos laboratórios. Os professores recém-ingressos demonstraram interesse em participar de treinamentos que lhes conviessem, mas ainda não o haviam feito por conta do pouco tempo que têm de trabalho.

As escolas realizam um encontro semanal com participação obrigatória dos professores da área, mas, ao observarmos um desses planejamentos, constatamos que eles são momentos de comunicação geral e não de estudos ou de preparação de conteúdo. Os quatro professores informaram fazer planejamento semanal ou diário para atender às orientações regimentais.

4.3.1.1 Perfil dos participantes selecionados

A partir das informações de cunho mais geral obtidas no questionário informativo, elaboramos o Quadro 2, no qual consta o perfil dos quatro professores selecionados para esta pesquisa. Os dados apresentados a seguir, referem-se à idade, estado civil, tempo de docência, e formação escolar dos participantes da pesquisa com dados coletados no segundo semestre de 2013.

Professor	Idade	Tempo de docência total	Tempo de docência na escola pesquisada	Formação escolar inicial	Formação continuada
1	27	04	02	Letras Português	Especialização em Literatura de Língua Portuguesa
2	37	16	02	Letras: Português Inglês	Especialização em Psicopedagogia
3	38	17	11	Letras: Português Inglês	Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio
4	44	15	02	Letras: Português Inglês	Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio

Quadro 2 - Dados gerais dos participantes selecionados para a pesquisa

Conforme indica o Quadro 2, acima, os professores participantes são formados na área até mesmo por exigência da rede de ensino. Setenta por cento eram jovens, fato que também se aplica aos nossos participantes, ou seja, têm idade entre 26 e 45 anos. Esse fator é interessante para a pesquisa, porque o contato com as tecnologias é muito comum entre pessoas mais jovens, embora o quadro venha mudando nos últimos anos, e outras questões perpassam o assunto, conforme já assinalamos.

O tempo de profissão varia de quatro a quinze anos. O professor mais jovem terminou a faculdade há pouco tempo e está com poucos anos de trabalho, mas já tem em seu currículo curso de especialização, o que demonstra interesse em aperfeiçoamento e sua formação é em Língua Portuguesa, tendo todos os outros suas especializações em áreas periféricas.

4.4 Instrumentos e técnicas a para geração de dados

Os instrumentos e as técnicas para a geração dos dados desta pesquisa foram constituídos por questionários e entrevistas realizados com os participantes e gravações de suas aulas em vídeo e áudio de oito aulas, ocorridas nos Laboratórios Educativos de Informática – LEI - das escolas de ensino médio da região jaguaribana, anteriormente citadas.

4.4.1 Questionário

Este instrumento subsidiou o momento da entrevista, tendo servido para nortear as perguntas acerca da relação entre a apropriação que os professores têm das tecnologias e o uso que fazem delas para efeitos de preparação de suas atividades profissionais e para visualizar a possível relação com o desempenho dos professores nas aulas e na condução das práticas de letramentos que lá se apresentaram.

O questionário também pôde apresentar o ponto de contato e de afastamento entre o que os professores dizem fazer e o que verificamos que foi feito. Fizemos essa aproximação com observações assistemáticas quanto à duração e sendo observadora não participantes das aulas ocorridas no LEI. Essa etapa da pesquisa foi possibilitada porque filmamos e gravamos em áudio as aulas, a fim de que isso não só permitisse mais fidelidade às observações, como também servisse para a elaboração das entrevistas e de um roteiro em que o professor nos esclarecesse o que nos era inferido inicialmente.

Além desse questionário, fizemos um segundo, que foi aplicado apenas aos quatro professores selecionadas para a pesquisa. Esse objetivou aprofundar questões acerca do planejamento para o uso do laboratório, principalmente, acerca da representação que o professor fazia desse uso e de como os recursos para as aulas de leitura e escrita eram selecionados.

Com as questões acerca do planejamento, dos gêneros selecionados e da intenção da atividade lá realizada, verificamos a relação entre o trabalho docente realizado e o prescrito em documentos oficiais e buscamos saber como estes interferiram no trabalho que os professores realizavam no LEI. Essa etapa ajudou para que fizéssemos um detalhamento de como o professor representa seu trabalho em relação ao uso das tecnologias digitais e suas implicações.

4.4.2 Entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada consiste em um diálogo entre pesquisador e pesquisado na qual aquele estabelece um roteiro de perguntas a serem respondidas por este, mas deixa espaço para que outros questionamentos que, porventura, surjam no decorrer do processo, possam ser explorados.

O instrumento tem como objetivo captar as perspectivas dos participantes sobre as atividades realizadas no laboratório, para delas inferir quais letramentos são demandados na realização das aulas, a fim de considerar os diferentes pontos de vista e captar as perspectivas dos participantes sobre as atividades realizadas no laboratório.

A entrevista foi selecionada como instrumento desta pesquisa porque forneceria “dados que não podem ser encontrados em registros e fontes documentais, podendo estes ser fornecidos por determinadas pessoas” (ROSA; ARNOLDI, 2006), uma vez que a entrevista semiestruturada é aberta, de forma que há uma flexibilização (ANGROSINO; FLICK, 2009).

Entrevista semiestruturada é aquela na qual as perguntas não obedecem a nenhuma determinação rígida, mas atuam no sentido de nortear a coleta de dados, funcionando como um eixo orientador, tanto para a fase de coleta de dados como para as fases de análise e apresentação de resultados.

Algumas questões exigirão respostas objetivas, ao passo que outras induziram a narrativas. Por essa razão, era previsível que uma determinada pergunta fosse respondida pelo docente com uma narrativa antes mesmo de sua colocação. Do mesmo modo, perguntas que

não haviam sido previamente elaboradas foram formuladas ao sabor dos tópicos levantados pelas falas dos participantes, com o intuito de aprofundá-los para sua melhor apreensão.

4.4.3 Observação dos espaços escolares e da aula e gravação das aulas

De acordo com Angrosino; Flick (2009), a observação permite que o/a pesquisador/pesquisadora use técnicas específicas de coleta de dados que visam a um maior engajamento seu junto à comunidade estudada, no sentido de obter a aceitação de seus membros. Em nosso caso, fomos para a sala de aula em momentos diferentes e acompanhamos os professores em sala de aula comum, no LEI, no momento de planejamento. Tentamos compreender todo o processo de preparação e execução das aulas.

Todo esse processo seguiu concomitante à observação das aulas dos professores a partir do momento da entrada na sala de aula, estabelecendo-se a pesquisa *in loco*, o que nos permitiu o acesso ao registro das falas do professor e aos comandos dados por ele, no momento de realização dos eventos em geral, ocorridos durante a aula, entre eles os eventos de letramentos que nos permitiram analisar as práticas de letramentos desenvolvidas.

Fizemos um banco com oito aulas, sendo as gravações de duas aulas por professor, e esse material foi transcrito para análise de seu conteúdo verbal e outras semioses que interessaram à pesquisa, uma vez que elementos não verbais, mas presentes na aula, também podiam ser relevantes para a compreensão do processo e das condutas registradas.

Em meio a esse processo, filmamos as aulas no período de outubro e novembro de 2011 e no primeiro semestre de 2013. Razões que não estavam ligadas diretamente à pesquisa fizeram que as filmagens fossem realizadas em diferentes períodos: os professores realizaram paradas de suas atividades em decorrência da greve em 2012, e precisávamos atender à programação de qualificação do projeto.

Depois destes procedimentos, organizamos o material para a análise, que também realizamos em duas etapas. Na primeira, selecionamos nos textos dos documentos conteúdo sobre os letramentos e orientações sobre o trabalho com as tecnologias. Na segunda, analisamos os questionários e entrevistas para compreender como os professores planejam as aulas que ocorrerão no LEI e, depois, analisamos as transcrições das aulas gravadas em que descrevemos as práticas de letramentos presentes e a ação dos professores que favoreceram o letramento digital.

4.5 Aspectos éticos

Esta parte do estudo versa sobre as questões éticas, para as quais asseguramos os **direitos e deveres** que dizem respeito à comunidade científica, aos sujeitos da pesquisa e ao estudo, informando que não será realizado nenhum procedimento invasivo com os participantes, não havendo possibilidade de ocorrer danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer fase da pesquisa ou no que for dela decorrente. Assim, todos os sujeitos foram informados de seus direitos e deveres e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICES B e C), o qual lhes assegura a garantia do respeito aos princípios da bioética, tais como: a não maleficência; a beneficência; o respeito à pessoa e a sua autonomia; a justiça e a equidade.

O estudo obteve também autorização (em anexo) da CREDE 10 para a realização dos procedimentos de coleta de dados nas escolas em que se centrou a pesquisa.

5 OS DOCUMENTOS OFICIAIS: suas concepções de linguagem e suas representações sobre o letramento e o ensino

Este capítulo discute como os letramentos estão presentes nos documentos que orientam a educação básica e, mais especificamente, o ensino médio. Isso será realizado com o intuito de não apenas descrever como esses documentos norteiam as políticas de ensino, mas, também, partir das representações que esses documentos instauram acerca do letramento e do ensino. Para isso, ressaltaremos a inter-relação entre eles e as condições de produção do trabalho escolar.

Interessa a esta pesquisa analisar como os documentos oficiais se apresentam, no tocante aos letramentos e às tecnologias, e como os representam, uma vez que há nos documentos uma proposta para a qual a linguagem é abordada como prática social, ou seja, os letramentos devem ser trabalhados em uma perspectiva multicultural e multissemiótica e, por isso, a possibilidade de inserção das tecnologias para a realização efetiva das ações docentes. No entanto, é possível que não encontremos passagens claras e detalhadas do texto que evoquem as tecnologias digitais por conta do cenário contemporâneo e da lentidão das políticas públicas para a incorporação de mudanças.

Apresentamos o assunto com base em trechos dos textos oficiais que focalizam a relação entre a relevância das tecnologias a ponto de se transformarem em importante peça de discurso para políticas governamentais com as tecnologias digitais, sendo um dos principais elementos responsáveis por veicular e sistematizar as concepções de linguagem e categorias linguísticas – discurso, gênero e letramento – que direcionam o ensino de Língua Portuguesa e singularmente o procedimento do trabalho docente com as tecnologias e como as professores participantes desta pesquisa relacionam-se com a proposta de letramentos prevista pelos documentos.

Em uma primeira seção, relacionamos o ensino médio e as orientações contidas nos documentos para esta etapa de educação e suas implicações. No segundo momento, analisamos trechos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), associando-o às matrizes de provas oficiais (ENEM; SAEB e SPAECE), bem como os documentos locais que, na escola, situam as orientações gerais.

5.1 Os documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa

Subjacente ao trabalho desenvolvido pelos professores de Língua Portuguesa, há todo um sistema de gêneros (BAZERMAN, 2007), em que se relacionam os documentos que prescrevem e amparam o trabalho desenvolvido em sala de aula. Assim como há, também, subjacente aos seus textos, a necessidade de implantação e as orientações de uso dos recursos tecnológicos disponíveis para a execução da atividade. Esses documentos resultam de discussões situadas sócio-historicamente e trazem em si representação dos contextos que os criaram.

Os documentos apresentam-se em diferentes gêneros. Eles são leis, guias, editais, projetos e matrizes de referências que se relacionam pela intertextualidade e interdiscursividade que os constituem. E, neles, podemos apontar interseções que os alinham em uma proposta de mudanças educacionais.

Os documentos oficiais não devem ser vistos como unilateralmente construídos, porque eles também resultam de um contexto sócio-histórico, envolvendo discursos na sua composição, uma vez que eles são textos que revelam parcialmente o universo em que se instauram. Por isso é importante conectá-los a outros elementos da vida social, lá subjacentes.

Podemos dizer que os últimos anos do século vinte, no Brasil, foram marcados por uma luta de resgate de direitos civis, confiscados por um longo período de ditadura militar. Isso se reflete na composição do texto dos documentos que os ampara de forma a tentar alinhar em seus conteúdos as exigências libertárias de um sistema de ensino que precisa atualizar-se para participar de um mundo globalizado e pós-capitalista. Fato que observamos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação que adota as mudanças educacionais, apresentadas pela Constituição de 1988, apontando as diretrizes para um ensino voltado para o trabalho e para a cidadania.

Essas orientações estão presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nas Diretrizes e matrizes referenciais e material de apoio ao currículo e esses documentos inter-relacionam-se interdiscursiva e intertextualmente (FAIRCLOUGH, 2001). Seus conteúdos devem ser discutidos para que possamos compreender os desdobramentos das ações dos professores, que resultarão em práticas de letramentos diversas que poderão incidir na inclusão digital dos alunos.

5.2 O ensino médio

Na década de 1990, intensificaram-se as orientações para as reformas curriculares, iniciadas e conduzidas, a partir da LDB (BRASIL, 1996). Essa Lei garantiu a ampliação da educação básica e estabeleceu novas condições ao ensino escolar, inserindo o ensino médio como a última etapa de educação básica. Esse fato demonstra, por parte das políticas públicas, uma mudança discursiva acerca da valoração para a continuidade da educação sistemática e institucional que passou a ser vista como estratégia para melhoria de vida e aumento do potencial de empregabilidade, ou seja, como etapa de transição da escola para o mundo do trabalho. Conforme veremos a seguir:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Diante do potencial ora conferido ao ensino médio, as implicações em torno do termo “preparação” faz que se inter cruzem questões primordiais para inserir a temática da necessária aquisição de letramentos para executar o proposto nessa etapa de formação do indivíduo. De um lado, essa preparação deve incluir o domínio de habilidades que permitam aos educandos assimilar e utilizar produtivamente os conhecimentos escolares e, por outro lado, há o profissional que prepara os educandos, a partir de uma complexa junção de saberes, organizada para esse fim. No entanto, a relação entre preparar e aprofundar conhecimentos deixa por demais vaga a função do professor, nessa situação.

É prudente constatar que significa muito para a inclusão, de modo geral, o fato de o ensino médio ser considerado etapa da educação básica, mas significa também atentar para que as demandas econômicas não se interponham como guias para o currículo escolar. Para isso, a integração da preparação para o trabalho não pode se dissociar da cidadania, a fim de compreender quem são os educandos que estão sendo preparados e para qual finalidade eles estão se preparando, porque durante a história do Brasil, a educação de classes menos

privilegiadas financeiramente não vislumbrava a formação para a cidadania e essa nova situação implica novos conhecimentos.

Poderíamos afirmar que a cidadania é uma preocupação bastante pertinente para aplicar a concepção da Pedagogia dos Multiletramentos, porque o ensino proposto se desatrela de demandas puramente tecnicistas ou mecânicas de formação profissional para buscar saídas ao impasse na formação dos educandos em fase tão crítica de suas vidas, aquela que o apresentará ao mundo do trabalho:

Desatrelar o ensino médio das demandas puramente econômicas de formação de mão de obra (profissionalização) é não torná-lo academicista e desinteressado do mercado (propedêutico). Trata-se, de fato, de repensar o papel desse nível de ensino na perspectiva de um humanismo mais contemporâneo, buscando saídas para escapar dos efeitos negativos do pós-industrialismo e, ao mesmo tempo, preparando um jovem para assumir um papel produtivo em contextos sociais marcados pela globalização, pela competitividade e pela extrema necessidade de manter e acolher a diversidade (MELLO, 2004, p. 190).

A autora apresenta uma necessária discussão sobre um ensino voltado para questões de adequação daquilo que a escola ensina e ao papel que devemos assumir em contextos sociais contemporâneos, fortemente marcados por tensões entre diferenças multiculturais e multilinguísticas. Isso significa mais práticas sociais e, conseqüentemente, mais práticas de letramentos demandadas para a compreensão e interação das pessoas e tecnologias diferentes de comunicação produzindo textos diversos.

A preocupação constante em alinhar os ensinamentos sugeridos no ensino médio a questões do entorno social da escola fez que órgãos como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura) apresentasse quatro premissas que foram incorporadas à Lei e estabeleceram-se como eixos estruturadores da educação para uma sociedade contemporânea “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver, aprender a ser” (BRASIL, 1999, p. 14).

Em 2009, a UNESCO apresenta em documento intitulado “Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade” os resultados de pesquisas para, a partir daí, sumarizar algumas tendências recentes nas políticas de educação secundária de seus países-membros, propondo um modelo que integre as muitas inovações tecnológicas.

Nesse documento, há indicações para a formulação de políticas educacionais em países que revisam continuamente a eficácia de seus sistemas de educação: “esse modelo educacional deve articular a educação geral e a educação profissional e ser constantemente atualizado em função das transformações científicas, econômicas e sociais” (UNESCO, 2009).

p. 5). Tal modelo pode ser adotado de forma integral ou parcialmente, conforme as necessidades específicas de desenvolvimento social e econômico, a fim de que o país atenda ao compromisso internacional em favor da Educação para Todos (EPT), firmado no Fórum Mundial de Educação, ocorrido em Dacar, Senegal, 2000:

O consenso entre os especialistas em educação afirma que oferecer uma base sólida de conhecimentos no marco de um conjunto de competências genéricas essenciais durante o nível secundário é um meio eficaz de formar a personalidade dos indivíduos. Tal processo se respaldará sobre o trabalho prévio das escolas primárias, transmitindo conhecimentos, inculcando valores e identificando os talentos e aptidões do aluno. Os conteúdos curriculares ou de aprendizagem abarcarão competências essenciais e outras, opcionais, em função de necessidades específicas da coletividade. *Competências essenciais tais como o letramento e a numerização serão reforçadas, desenvolvidas e complementadas com a responsabilidade cívica e a cidadania.* Entre as competências transversais, estariam incluídas áreas como a comunicação, o espírito de equipe, o empreendedorismo e as habilidades em informática (UNESCO, 2009, p.17. Grifo nosso)

As observações contidas no documento da UNESCO de 2009 desdobram-se, no Brasil, em um projeto denominado “Currículos do ensino médio”, no ano de 2011. O projeto visa a integrar a educação geral, a educação básica para o trabalho e a educação profissional no ensino médio. Isso reforça o desenho de educação traçados nos últimos anos do século XX e aponta para um aprofundamento de propostas dos PCNs e também para a necessária revisão da abordagem de sua aplicação. São apresentados “protótipos” – modelos construídos para simular a aparência e a funcionalidade de um produto em desenvolvimento – para fazer a integração entre os objetivos educacionais e colocar à disposição das escolas públicas as possibilidades de sua execução.

Os protótipos têm, como perspectiva comum, reduzir a distância entre as atividades escolares, o trabalho e demais práticas sociais. Têm também uma base unitária sobre as quais se assentam diversas possibilidades: no trabalho, como preparação geral ou formação para profissões técnicas; na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológica; na cultura, como ampliação da formação cultural (UNESCO, 2009, p. 9).

Como última etapa da educação básica, o ensino médio apresenta-se bastante amplo em seus objetivos, mas há centralização no fato de voltar-se para atender a exigências de uma significativa parcela de indivíduos que precisa estar apta para aprender, conviver, produzir e definir uma identidade. São muitas questões para a escola e por isso o currículo deve-se voltar para competências que incluam os jovens em práticas sociais mediadas por letramentos cada vez mais sofisticados que lhes permitam intervir sobre os fatos reais.

A LDB, ao tratar do desenvolvimento de currículos disciplinares, destaca o princípio das capacidades que as disciplinas devem desenvolver nos alunos, competências que

devem ser trabalhadas para fins específicos. E, em alinhamento com propostas da UNESCO, a Lei revitaliza-se em sua aplicação, conservando o seu caráter fundador da reforma educacional na questão do currículo e nas demais questões educacionais. Isso se deve em parte ao princípio da “autonomia intelectual”, isto é, ao fato de que a pessoa precisa ser preparada para saber como aprender. E, conforme vimos, o conceito de preparação é constantemente revisado, mas em essência permanece a certeza de ser uma etapa de preparação necessária que se materializa, conforme veremos a seguir:

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a Língua Portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; [...]

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; [...]

A ciência e a tecnologia, na lei, são colocadas no mesmo patamar e fundamentam os processos produtivos de aprendizagem. A relação entre teoria e prática é mencionada como forma de atribuir significação concreta ao aprendizado e aos conteúdos abordados. A língua e a linguagem posicionam-se como recursos para construção de significados e também são centrais em relação à construção do conhecimento nas disciplinas do currículo escolar.

A Lei inclui as tecnologias, tanto como conteúdo curricular, quanto como ferramentas ou recursos didáticos, disponibilizados a alunos e professores na condução da aprendizagem. Enquanto conteúdo, as tecnologias integram as áreas de conhecimento e isso significa entendê-las como objetos de aprendizagem, isto é, funcionam em si mesmas como linguagem e precisam ser apreendidas como tal.

As diretrizes organizam o currículo em três grandes áreas: linguagens, seus códigos e tecnologias; ciências da natureza e da matemática e suas tecnologias; ciências humanas e sociais e suas tecnologias. Essa forma de organização intenciona colocar as disciplinas pertencentes à área de estudo em constante diálogo, conforme as afinidades entre elas. As competências pessoais, intelectuais e sociais que os alunos devem atingir não se encontram em conteúdos disciplinares específicos, mas são apoiados por eles para serem atingidas e são ensinados na escola, daí a relevância do papel do professor.

Toda nova comunidade, toda comunidade transformada, potencialmente representa um novo letramento. Todo novo sistema de práticas convencionais para comunicações significativas já é um novo letramento, englobado em novas tecnologias. Todos os participantes em novas comunidades, em novas práticas sociais, potencialmente tornam disponíveis para nós novas identidades enquanto indivíduos e novas formas de humanidade enquanto membros de comunidades. Na medida em que a educação é iniciação em comunidades e especialmente em práticas de letramentos genéricas e especializadas, novas tecnologias da informação, novas práticas de comunicação e novas redes sociais possibilitam novos paradigmas para a educação e a aprendizagem, e colocam em debate os pressupostos sobre os quais os paradigmas mais antigos se apoiam (LEMKE, 2010, p. 460-461).

A fim de compreender como os documentos norteiam o trabalho com os letramentos e a relação das tecnologias com o “quê” e o “como” se é ensinado, precisamos compreender a disciplina de Língua Portuguesa como integrante da área de linguagens, seus códigos e tecnologias que, juntamente com as disciplinas língua estrangeira moderna, arte e informática resultam da proposta de especialistas, contratados pelo Ministério da Educação (MEC) para sistematização das referências dispostas na LDB. E precisamos fazer isso revelando que estamos diante de novas práticas e de novos paradigmas.

A organização de orientações curriculares para o ensino médio seguiu os modelos das orientações já propostas ao ensino fundamental, em 1997. Portanto, há um sequenciamento dessas orientações, sendo exigido aos que participam do processo de implantação das propostas o conhecimento do documento na íntegra para prosseguir com as intenções de reforma do ensino, propostos na LDB de 1996. Para tanto, veremos na próxima seção, um maior detalhamento da representação que é feita acerca do papel da Língua Portuguesa na formação dos estudantes de ensino médio, prevista pelos PCNEM.

A apropriação das ferramentas tecnológicas e o estudo de suas peculiaridades na comunicação torna possível a aprendizagem por meio delas e com elas, ou seja, seu funcionamento e implicações permite manuseá-las simultaneamente como recurso didático e como forma de ajudar os seus usuários a inserirem-se no mundo, agindo sobre ele e de, alguma maneira, trabalhando princípios de cidadania e inclusão.

Dessa forma, prosseguimos para entender como se articulam as orientações para a presença das TICs e quais as razões que devem ser apresentadas para que o professor as utilize como ferramentas pedagógicas. Daí, os processos de ancoragem de situações existentes e objetivação no tratamento dos conceitos implicados podem ser um pontapé para compreender como propostas se fazem ação e, principalmente, como essas imagens se cristalizam e fortalecem paradigmas.

5.3 Os letramentos nos PCNs de Língua Portuguesa e o ensino médio

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são documentos organizados pelo Ministério da Educação a partir de trabalhos de pesquisadores e de especialistas das ciências da educação e demais disciplinas e têm como objetivo apresentar diretrizes que servem de referenciais de qualidade para a reestruturação dos currículos escolares da educação básica no Brasil. Os documentos intencionam padronizar o ensino no país, de forma a respeitar a diversidade sociocultural das diferentes regiões e a autonomia de professores e equipes pedagógicas.

O conteúdo desses documentos pretendia-se uma proposta, um guia para a educação formal pública. No entanto, o caráter flexível dos documentos foi-se configurando, ao longo de sua aplicação, como elemento impositivo de ações na educação básica, incluindo as instituições de ensino da rede particular pelo poder massivo exercido pelo governo sobre as formas de acesso ao ensino superior, uma vez que as orientações contidas nestes documentos servem de fundamento para elaboração de livros didáticos e demais materiais, bem como provas oficiais que funcionam como ingresso na maioria das universidades públicas do país.

Os PCNs modificaram a própria relação escola-sociedade no cotidiano, porque, ao mesmo tempo em que apontam os caminhos desta escola para o enfrentamento com as questões relativas ao “acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes” (BRASIL/SEF, 2001, p. 13), são também afetados pelas questões sociais em sua constituição, conforme podemos atestar pelo seu processo de criação quando a democratização do país se estabelecia como um projeto de sociedade.

A escola, nesse projeto, assume o papel social de construir os significados postos em jogo, tais como ética, cidadania, inserção no mundo do trabalho. Para isso, as tecnologias e linguagens delas resultantes ou por elas veiculadas assumem importante função nas relações entre conhecimento e trabalho, conforme atestamos abaixo:

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes se trata de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola (BRASIL/SEF, 2001, p. 34-35. Grifos do autor)

Há um forte apelo, como vimos, para que a escola se responsabilize pela formação profissional, demarcando sua correspondência com o universo socioeconômico e as questões demandadas por esse universo. O domínio das tecnologias assume, neste cenário, uma necessidade primordial para a sobrevivência do projeto de escola instaurado. E, se for o caso de as relações entre conhecimento e trabalho exigirem, cabe à escola ocupar a função de atender às exigências. Para isso, a interlocução entre adquirir e desenvolver novas competências e a produção de saberes relaciona-se diretamente ao domínio das linguagens.

Todas as áreas estabelecidas pelos PCNs estão atreladas ao uso de tecnologias, havendo uma constante atualização do ensino por compreender o conhecimento científico como alicerce para evolução tecnológica de um povo. A escola deve trabalhar os avanços da tecnologia de forma a não banalizar a importância do conhecimento escolar:

A Base Nacional Comum também traz em si a dimensão de preparação para o trabalho. Esta dimensão tem que apontar para que aquele mesmo algoritmo seja um instrumento para a solução de um problema concreto, que pode dar conta da etapa de planejamento, gestão ou produção de um bem. E, indicando e relacionando os diversos contextos e práticas sociais, além do trabalho, requer, por exemplo, que a Biologia dê os fundamentos para a análise do impacto ambiental, de uma solução tecnológica ou para a prevenção de uma doença profissional. Enfim, aponta que não há solução tecnológica sem uma base científica e que, por outro lado, soluções tecnológicas podem propiciar a produção de um novo conhecimento científico. (BRASIL, 1999, p. 17).

Quanto à natureza dos PCNs, precisamos compreender que eles trabalham com quatro níveis de concretização curricular. Para o primeiro nível, temos os próprios PCNs como referência e estabelecimento de metas a serem atingidas; propostas curriculares dos estados e municípios encontram-se em um segundo nível; em um terceiro nível, temos a elaboração da proposta curricular de cada escola, e, finalmente, o quarto nível corresponde ao momento para a realização da programação das atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula. (BRASIL/SEF, 2001, p. 36-38). Cabe aos professores, neste último nível, adequar os PCNs a sua rotina de trabalho, distribuindo os conteúdos ao longo do tempo de aprendizagem, planejando e executando seu trabalho, além de selecionar material para a efetivação de todo o processo:

O letramento promove tanto o poder quanto a vulnerabilidade: o poder para adicionar um segundo mundo de significados ao mundo em que nossos corpos estão enredados, mas também a vulnerabilidade de confundir o primeiro com o segundo. O poder surge quando adicionamos um ao outro; o perigo, se substituímos a realidade virtual pela ecológica. A capacidade semiótica dos seres humanos nos faz infinitamente adaptáveis em termos dos significados que podemos somar à nossa experiência, mas nem todas essas possíveis adaptações permitirão que nossas espécies sobrevivam. No período de vida dos estudantes que estão agora em nossas escolas, estes assuntos precisarão ser encarados. Será que os letramentos que

ensinamos hoje os ajudarão a fazer as escolhas mais sábias? (LEMKE, 2010, p. 275).

Como essa pesquisa centra-se na ação do professor ao ensinar a Língua Portuguesa fazendo uso das tecnologias e busca saber quais os letramentos necessários para que isto ocorra, torna-se indispensável discutir a articulação entre as etapas de execução e os letramentos necessários para seu sucesso, porque sabemos que os professores, em suas salas de aula, trabalham os conteúdos de Língua Portuguesa a partir de diretrizes postas pelos PCNs em todos os seus níveis de concretização. Esses níveis, por sua vez, não se hierarquizam ou sequenciam ações, mas sobrepõem-se em muitos momentos e participam de forma direta ou indireta na execução de todo esse processo.

As representações dos professores resultam da construção de seus saberes e o “saber-fazer” com as TICs evidencia a mobilização dos conhecimentos e valores que estão sempre tensionados para construir significação e formação de identidade, e isso ocorre em um diálogo permanente com os diversos contextos. A compreensão de como os conteúdos são selecionados para a aula de Língua Portuguesa deve partir de que essa ação não ocorre no vácuo, mas há um constante estado de tensão em que o professor deve escolher o que da língua deve ensinar e por que o faz.

Compreender as representações presentes nos documentos e o que está partilhado entre os professores ajuda-nos a dizer como são as articulações entre os saberes práticos e aqueles que são discursivizados. As escolhas nos dizem muito daquilo que os professores representam dos documentos e das práticas de letramentos que ocorrerão na sala de aula de língua, porque, se o professor trabalha com a perspectiva de língua em uso, teremos os letramentos como ações de linguagem situadas sócio-historicamente. Caso contrário, os resultados serão muito diferentes, como podemos observar:

(...)à concepção de língua o *lugar de interação* corresponde a noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o *caráter ativo* dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir (KOCH, 2002, p. 15. Grifos da autora).

O caráter ativo é importante para acatar os conteúdos que o professor deve ministrar, porque eles não são apresentados pelos PCNs como fim em si mesmos, mas como oportunidade para o desenvolvimento de capacidades cognitivas, físicas, afetivas, de relação interpessoal e inserção social. Isso sob um conceito ético e estético de formação ampla do

indivíduo. O engajamento do professor o faz tomar uma posição e decidir a partir de sugestões e orientações quanto à relevância dos conteúdos que serão trabalhados.

A inclusão relaciona-se ao conceito de agentividade na linguagem, ou seja, a capacidade que o indivíduo apresenta quando ‘produz conhecimento’ a partir de suas habilidades de domínio ou manuseio da língua (BAZERMAN, 2005), porque, para fazer isso, os indivíduos apropriam-se dos gêneros como forma de organizar as ações desenvolvidas, uma vez que há uma relação entre a noção de agência (fenômeno estudado em trabalhos de sociólogos, antropólogos, filósofos e gramáticos, principalmente, dentro da Antropologia Linguística).

Os conteúdos trabalhados em Língua Portuguesa podem ou não contribuir para o processo de inclusão das pessoas, mas isso dependerá da decisão de se trabalhar na perspectiva de gêneros, reconhecendo que os textos materializados em algum gênero direcionam as ações do leitor por meio do emprego de recursos gramaticais e/ou textuais, tentando fazê-lo agir e, conseqüentemente, praticar sua agentividade, em um processo amplo de inclusão linguística e social.

Os PCNs colocam a agentividade como competência discursiva, ou seja, a capacidade de o indivíduo “utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita” (BRASIL, 2001, p. 23). A articulação das competências discursiva, linguística e semântica realizadas tem a capacidade de integrar os propósitos comunicativos em um evento de letramento reconhecível pelos seus participantes.

Os conteúdos podem ser abordados em categorias, tais como conceituais, procedimentais e atitudinais. Para os conceituais, temos “a construção ativa das capacidades intelectuais para operar com símbolos, ideias, imagens e representações que permitem organizar a realidade” (BRASIL/SEF, 2001, p. 74). Essa abordagem não se deve limitar à aprendizagem dos conteúdos em si mesmos, de forma mecânica, mas consistir ainda de construção ativa de tais conteúdos para operacionalizá-los, relacionando-os aos demais. É importante lembrar que no texto dos PCNs do ensino fundamental há uma tentativa de separar os conteúdos, mas, no caso do ensino médio, não se apresenta de forma tão clara, e, talvez por esse motivo, a responsabilidade de fazer a tarefa de segmentar ao longo dos três anos o conteúdo da disciplina fique com os autores dos livros didáticos.

Para a segunda abordagem, temos os procedimentos como forma de aprender. Se trabalhada de forma a expressar um “saber fazer”, essa abordagem é bastante útil no trabalho com as tecnologias. O conteúdo é posto em ação para de forma ordenada se atingir uma meta.

Muitas vezes, os professores embaralham-se nos procedimentos e não conseguem percebê-los como uma ação que deve ser direcionada para que haja a aprendizagem. O equívoco expresso na ausência dessa abordagem pelos professores parte, talvez, de acharem que o domínio dos procedimentos é uma habilidade individual e espontânea, mas não o é. A intervenção do professor pode trazer à tona a consciência necessária para a compreensão da tarefa e de suas etapas de execução e produção de conhecimento.

Quanto à abordagem dos conteúdos de forma atitudinal dos conceitos, essa está na ordem do engajamento do professor em atitudes que exigem tomada de decisões conscientes e eticamente comprometidas. Não se trata de novos conteúdos, mas de aprofundar as relações estabelecidas entre esses e seu propósito na aprendizagem de um modo geral.

Para a distribuição dos conteúdos nos PCNs do ensino fundamental, há um tratamento didático que relaciona internamente os conteúdos entre si por meio de blocos. Acreditamos que a orientação estenda-se para os PCNs do ensino médio, mesmo sem a expressa referência aos blocos de conteúdos. Em Língua Portuguesa, os blocos correspondem à língua oral, língua escrita e análise e reflexão sobre a língua. Esses blocos inter-relacionam-se entre si ou fazem as relações dos conteúdos dentro do próprio bloco.

É possível perceber que a proposta dos PCNs, em relação aos conteúdos, agrupa por modalidade língua e fala e por formas de registro (formal ou coloquial), mas o que dizer dos fenômenos da linguagem que não podemos enquadrar de forma tão rígida? Como integrar as outras linguagens e suas formas de composição relacionadas às situações comunicativas? São cada vez mais presentes materiais cuja constituição se faz a partir de mescla de modalidades da língua ou mesmo mescla da linguagem verbal e não verbal, como é o caso dos textos resultantes das multimodalidades, frequentes nos ambientes digitais. Por isso, sabemos que toda classificação é perigosa, porque deixa de fora elementos importantes para a discussão e os PCNs correram esse risco ao optar por estratégia de classificação reducionista das manifestações da linguagem.

É importante salientar que a leitura dos PCNs não parte exclusivamente de um único volume, mesmo dentro de uma área específica. No caso de conceitos subjacentes ao ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, encontraremos as informações em cinco livros, sendo o primeiro deles destinado às séries iniciais do ensino fundamental. A seguir, temos o correspondente para as séries finais do ensino fundamental e para o ensino médio, uma condensação dos anteriores. E, ainda, temos para a execução das propostas expostas nos documentos, uma série denominada PCN+ com orientações complementares para o ensino fundamental e outro para o ensino médio, lançadas em 2002.

As Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN + (BRASIL, 2002) consolidam as áreas de conhecimento e pretendem esclarecer os conteúdos necessários a cada área de conhecimento, estabelecendo-se sempre em referência à base curricular comum. Essas orientações destacam exemplos de situações que exploram conhecimentos científicos e reforçam as condições estratégicas para um novo ensino, priorizando as competências e habilidades, como papel central na educação.

No entanto, essa quantidade de material encontra-se dispersa em vários volumes e isso pode ser apontado como mais um fator da dificuldade de compreensão do teor dos documentos pelos professores do ensino médio, que têm no documento, reservado ao seu nível de atuação, material insuficiente para apreensão global das orientações contidas, ocasionando diferentes interpretações.

5.3.1 Os letramentos nos PCNs

A concepção de letramentos nos PCNs do ensino médio está subjacente no conjunto dos textos do documento, surgindo mais claramente apenas na introdução intitulada "O sentido do aprendizado na área", a qual trata do processo de ensino-aprendizagem como "conjunto de disposições e atitudes como pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar, de forma que o aluno possa participar do mundo social", compreendendo essas ações como eventos e práticas de letramentos nos quais as competências são desenvolvidas sistematicamente por meio da linguagem.

Visto de forma ampla, não restam dúvidas que as práticas escolares devem contemplar as práticas cotidianas. A questão é como operacionalizá-las. Fazer da linguagem objeto de reflexão e análise tem sido desafio nas últimas décadas. E, conforme apontamos anteriormente, o texto dos documentos não parece esclarecedor para os professores. Principalmente, se aliarmos o seu conteúdo ao processo de formação inicial dos professores, ainda merecedor de investidas científicas e estruturais.

Os PCNs apresentam, ainda em campo macro, os aspectos simbólicos que estão nas interações, nas relações comunicativas e no reconhecimento dos códigos, nas convenções e nas partilhas que estão situadas em um tempo e em um espaço e que pertencem a um conjunto de escolhas e combinações discursivas, gramaticais, lexicais, gráficas etc. As escolhas são feitas por grupos que ora têm mais força que outros, ora não, em um jogo de poder que se realiza socialmente.

Entendemos por concepção de linguagem aquelas escolhas realizadas dentro de um conjunto de possibilidades demarcadas ideologicamente para não só observarmos os fenômenos da própria linguagem, mas também para explicarmos porque eles acontecem, a partir de uma determinada perspectiva. Isso quer dizer que, ao adotarmos uma concepção de linguagem, estamos nos referindo aos propósitos dados pelos analistas no momento da descrição ou uso. É importante salientar que a forma como se concebe a linguagem altera a estruturação do trabalho com a língua, principalmente em termos de ensino.

Para esclarecer a noção de concepção de linguagem, Travaglia (1996) apresenta três possibilidades: a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como forma ou processo de interação. Para o autor, a primeira concepção estabelece uma relação expressa entre linguagem e pensamento, sendo construída no interior da mente e externada apenas como “tradução” do pensamento.

Para a segunda concepção, “a língua é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (TRAVAGLIA, 1996, p. 22). A terceira concepção, por sua vez, é aquela destacada nos PCNs. A linguagem é um espaço em que as pessoas interagem e há, por parte de seus interlocutores, a produção de efeitos de sentido apoiada em contextos de realização. Nessa concepção os sujeitos agem sobre a língua e sobre seus pares.

E essa atuação assegura a agência transformadora da sociedade a partir de seus sujeitos situados socio-historicamente, ou seja, há lugares sociais sendo preenchidos em um diálogo contínuo entre sociedade e atores sociais: “A linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história” (BRASIL, 2001, p. 23-24).

Essa forma de conceber a linguagem permite inserir os PCNs em uma vertente de estudos da linguagem perpassada pelas disciplinas rotuladas como 'linguística da enunciação'. Como diz Marcuschi (2008. p. 39), “foram surgindo, nos anos 60 do século XX, novas tendências que fugiam à linguística hegemônica. Eram linhas de trabalho que buscavam observar a linguagem em seus usos efetivos”.

A pragmática, a sociolinguística, a psicolinguística, a análise de discurso, a análise da conversação, a etnolinguística e a linguística textual são disciplinas resultantes de uma linguística de caráter mais voltado para fenômenos que podem ser analisados,

primordialmente, sob o viés interdisciplinar, uma vez que a proposta apresentada pelos PCNs aborda de forma mais incisiva essa natureza dos estudos da linguagem, porque:

[...] a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (BRASIL, 2001, p. 24).

A perspectiva do social, presente nos textos dos PCNs, significa algo maior que a constatação de realização da língua entre indivíduos pertencentes a diferentes grupos sociais, mas a constatação de que se realizam coisas com a linguagem em uso, ou seja, a capacidade de “significar” amplia-se para um processo de constituição de identidades apreendidas com base nas relações estabelecidas a partir da compreensão não só de aspectos linguísticos, mas também de aspectos culturais:

A linguagem, por realizar-se na interação verbal dos interlocutores, não pode ser compreendida sem que se considere o seu vínculo com a situação concreta de produção. É no interior do funcionamento da linguagem que é possível compreender o modo desse funcionamento. Produzindo linguagem, aprende-se linguagem (BRASIL, 2001, p. 25).

Observemos que os letramentos estão subliminarmente presentes quanto ao conceito de “práticas situadas”, conforme visto em tópico sobre o tema. Atentemos para a necessária relação entre a linguagem e a ‘situação concreta de produção’, pois é nela que os letramentos efetivam-se como parte da situação, configurando-se nos eventos de letramento como práticas de letramentos. Os participantes de um evento compreendem o funcionamento dos elementos envolvidos nele, inclusive a linguagem, quando estão imersos na prática e a imersão é realizada de forma significativa na produção dos textos constitutivos desta por meio de letramentos diversos:

A questão das sociedades letradas, da constituição do campo artístico, das novas tecnologias que ocasionam mudanças cognitivas e de percepção pode ser uma abordagem de interesse para todas as disciplinas da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, bem como o estudo da inter-relação produção/recepção (BRASIL/SEM, 1999, p. 127).

Os elaboradores dos PCNs apresentam para a referência acima uma questão de situar a aprendizagem em “comunidade de prática”, um conceito presente na Teoria Social dos Letramentos para o estabelecimento das relações existentes entre os participantes da situação comunicativa, os letramentos demandados e o significado do ato de aprender. Isso se alia ao princípio de que os letramentos denotam a dimensão social da inclusão porque:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento (BRASIL, 2001, p. 23).

Os veiculadores de representações são vistos agora sob a perspectiva da representação social, ou seja, fenômeno pelo qual as pessoas são influenciadas e influenciam outras para que procedam de determinadas maneiras. A linguagem, ao mesmo tempo, exerce o papel de veiculadora de representação e é em si mesma a representação. Podemos ilustrar o que estamos dizendo com as provas oficiais, conforme veremos a seguir.

5.3.2 As práticas de letramentos, os textos e gêneros para os PCNs

As práticas de letramentos serão consideradas aqui conforme o tratamento didático de conteúdo, uma vez que os PCNs dividem as práticas de linguagem de acordo com as modalidades oral e escrita da língua, fazendo-nos inferir a limitação destas e isto ocorre para o ensino fundamental, porque, para os conteúdos do ensino médio, há poucas referências. Isso será feito posteriormente no PCNEM+, mas podemos destacar que o documento traz em sua gênese (PCN introdução, fundamental I e fundamental II) as concepções de categorias com as quais o professor deve trabalhar em sala de aula. O discurso passa ser assumido como espaço de realização da linguagem, como veremos a seguir:

O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. Assim, pode-se afirmar que texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. É uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Esse conjunto de relações tem sido chamado de textualidade. Dessa forma, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados (BRASIL, 1998, p. 25 e 26).

A atividade textual considerada como produto da atividade discursiva põe em uma dinâmica os critérios de textualidade, relacionando os elementos constitutivos da linguagem. Isso será bastante útil para proceder à análise do trabalho docente, porque será possível perceber que há inter-relação entre os componentes da situação comunicativa que estão em pauta:

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte

comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado (BRASIL, 1998, p. 26).

É importante compreender que, para os PCNs, “O termo “gênero” é utilizado como proposto por Bakhtin e desenvolvido por Bronckart e Schneuwly.” (BRASIL, 1998, p. 26) e isso posiciona o conteúdo dos documentos para uma base teórica específica, mas não esclarece para os professores as implicações dessa tomada de posição. Uma vez que os letramentos serão apreciados de forma a considerar como objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem, o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Os PCNs sugerem ao professor que organize as situações de aprendizado nessa perspectiva, sugerindo que ele deve:

planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino (BRASIL, 1998, p. 22).

Os avanços com as orientações dos PCNs acontecem em todo o conjunto de operações que a escola envolve e com os recursos que disponibiliza para que o trabalho docente seja realizado, mas, muitas vezes, o professor talvez não consiga fazer as práticas de linguagem acontecerem porque se encontra preso ao modelo autônomo de letramento.

A escola está presa ao modelo de letramento autônomo, porque não consegue fazer o movimento de interdisciplinaridade e contextualização de suas práticas de letramentos. Embora a demanda provocada pelos PCNs apresente orientações para o professor inserir as tecnologias em suas aulas:

[...] desenvolvendo sua capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.) (BRASIL, 1998, p. 50).

Apesar de se sugerir o aumento do repertório de gêneros, suporte e universo temático não há explicação acerca disso nos PCNs do ensino médio. Isso está prescrito no material de 5ª à 8ª séries, contemplando a língua em uso, apresentando os aspectos históricos, sociais e culturais em que eles estão envolvidos. Podemos atestar isso com a leitura do PCN+ e observar como as TICs são apresentadas para o professor.

5.4. As TICs nos PCNs

A partir de três textos que se constituem em documentos públicos - porque são de responsabilidade do MEC, tais como o PCNEM (BRASIL, 1999); o PCN + (BRASIL, 2002) e o trabalho de ROJO; MOITA LOPES (2004), podemos apontar como essas propostas afetam o ensino médio brasileiro. Isto significa a adoção total ou parcial de alguns e a negação de outros, mas sempre a tomada de posição em relação ao conteúdo dos documentos interfere no resultado do trabalho docente, em específico com as TICs.

As críticas feitas aos PCNEM e PCN+, por Rojo e Moita Lopes, referem-se à divisão do ensino de língua materna em disciplinas, porque isso contrasta com as exigências de um conhecimento cada vez mais integrado e ainda com a falta de aprofundamento acerca da multimodalidade: “as diferentes linguagens não andam separadas, mas se apresentam sempre em textos e discursos multimodais” (ROJO; MOITA LOPES, 2004, p. 31).

Os PCNEM e PCN+ apresentam uma compreensão teórica acerca da linguagem a partir de bases construtivistas e sociointeracionais. No entanto, como apontam ROJO; MOITA LOPES (2004), essas teorias necessitam de letramentos que não aconteçam no modelo tradicional ou autônomo. Para “entender a linguagem como um modo de ação social por meio da qual as pessoas estão agindo no mundo” (ROJO; MOITA LOPES, 2004, p. 36), a escola deve avançar em relação ao tratamento dos conteúdos e dos significados que são construídos a partir deles. E, ainda, considerar que os letramentos multissemióticos não acontecem se a prisão ao modelo do livro didático for a única forma utilizada como recurso pedagógico.

Em relação aos conceitos que são apresentados ao professor no PCN+, este vem em forma de lista: correlação; análise e síntese; identidade; integração; classificação; informação versus redundância e hipertexto. Com relação a esse último, apresentamos para discussão seu conteúdo:

6. Hipertexto

O conceito refere-se à relação que une um texto B (hipertexto) a um texto anterior (hipotexto). Nessa relação, apresentam-se informações escritas organizadas de tal forma que o leitor tenha liberdade de determinar o caminho do olhar e, portanto, escolher seu trajeto de leitura,

Essa competência de ler de modo não linear pode ser exercitada a partir de leitura e análise de diferentes hipertextos, em diferentes suportes e meios, como:

- a tela do computador, na qual o usuário tem possibilidades de abrir janelas visando a obter a informação desejada;
- revistas e jornais, com suas fotos, legendas, boxes, mapas, tabelas e quadros com informações adicionais;
- livros (capa, orelhas, página de rosto, índice; quarta capa, ilustrações) (BRASIL, 2002, p. 64).

Os conceitos são uma tentativa de glossário para o professor, mas acreditamos que explicações rápidas como essas não ajudam e podem até atrapalhar, se o professor em questão não teve em sua formação conhecimentos acerca da não linearidade de textos, sendo interessante um detalhamento e uma apresentação de propostas de trabalho com hipertextos. Além de sabermos que há questões paradigmáticas envolvidas no trabalho com textos desta natureza, admitir que o aluno faça suas escolhas de caminhos de leitura pode gerar significados não autorizados por um professor mais tradicional e um ensino que não contemple tais alternativas, propiciando mais desencontros que construções de significações.

Os documentos, no tocante às propostas de compreensão das TICs na sala de aula, não estão desarticulados em relação ao uso das TICs pelo fato de mencioná-las de forma explícita, mas há a falta de clareza quanto ao tratamento que lhes deve ser dado. Isso é uma dificuldade para os professores que se apoiam nos documentos, uma vez que não há um detalhamento mesmo no PCN+, embora ele se proponha a preencher a lacuna deixada pelos PCNEM, conforme observaremos na competência abaixo:

7. Entender, analisar criticamente e contextualizar a natureza, o uso e o impacto das tecnologias de informação

É comum que o aluno entre em contato com as tecnologias da informação fora e não dentro da escola. Elas estão indissociavelmente ligadas ao cotidiano da maioria dos jovens e, por isso, é importante que a escola mostre como ler, de forma crítica e consequente, o que é veiculado por meio delas:

- minisséries de tevê podem servir como base para a análise da expressão oral em diferentes tempos e espaços;
- um mesmo fato pode ser analisado a partir de diferentes veículos, como telejornal, *internet*, rádio, jornal impresso (BRASIL, 2002, p. 69-70).

Além da falta de detalhamento da proposta dos PCNs, conforme vimos, há ainda uma naturalização acerca da leitura “crítica” que não condiz com orientações para como fazê-la ou de como ensiná-la. E isso vai repercutir sobre o processo de formação dos professores que, para os documentos do PCN+, pode ser um interessante momento de discussão. Principalmente, porque o professor de Língua Portuguesa encontra-se tradicionalmente preso ao papel de “uma espécie de guardião da língua nacional” (BRASIL, 2002, p. 85) e essa questão põe em conflito as lacunas deixadas pelo ensino da língua na escola e na academia.

Para responder a essas questões e às demandas que as novas tecnologias trouxeram para o universo escolar, as escolas do Ceará lidam de várias formas com o grande desafio dos profissionais de educação que utilizam os recursos digitais para o trabalho docente. A maioria das escolas da rede estadual conta com algum tipo de TICs e cerca de 43% das escolas conta com laboratórios de informática conectados à rede (dados do Censo de 2006).

Nas escolas do interior do estado, caso que nos interessa, também há um quadro bastante otimista. Nas quatro escolas pesquisadas, o acesso à rede acontece de forma mediana, embora o problema centre-se no número de aparelhos insuficiente à demanda (e essa queixa é uma constante), mas é, sim, possível haver aulas no espaço e os professores integram o computador ao ensino de conteúdos didáticos.

O professor ou coordenador do Laboratório de Informática é aquele que tem sua carga horária destinada para o trabalho em atividades voltadas para a informática educativa, planejamento de atividades com outros professores, bem como atividades didáticas com alunos. E, ainda, há um professor que é coordenador de área. Ele tem 50% de sua carga horária para se dedicar às atividades de planejamento pedagógico com os pares. Observe-se que este planejamento realiza-se semanalmente, mas há ainda a obrigação de realização de oficinas e de cumprimento de um cronograma de tarefas como preparação para ENEM, cadastro de alunos etc.

5.5 O letramento digital e as provas oficiais

O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – é uma das principais provas oficiais brasileiras para o ensino médio, e tem um papel muito importante para a aplicação das concepções de letramentos previstas pelos demais documentos e é também o maior expoente da aplicação destas concepções. Representa, entre outras coisas, o posicionamento (*ranking*) da educação média brasileira e significa a entrada de milhões de jovens e adultos no nível superior. Com esse exame, há também as implicações do interesse da mídia e da sociedade em discutir, apresentar resultados e dados acerca do exame. Isso nos faz atentar para a redação da competência que discute a temática das tecnologias da informação e comunicação.

Competência de área 9 – Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhe dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar (BRASIL, 2009).

Criado em 1998, o ENEM é um exame anual que visa principalmente a avaliar o desenvolvimento de competências fundamentais a um estudante ao final do Ensino Médio. Sua matriz para a área 1 contempla nove competências, totalizando trinta habilidades. No que diz respeito à competência 9, há três habilidades:

H28 - Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação.

H29 - Identificar pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação.

H30 - Relacionar as tecnologias de comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem (BRASIL, 2009).

Conforme pudemos observar, as habilidades relacionadas à competência 9 parecem sugerir uma aplicação do que nos dizem os PCNs (BRASIL, 1999, p. 186) quando orientam que os currículos escolares devem desenvolver competências de obtenção e utilização de informações por meio do computador, e sensibilizar os alunos para a presença de novas tecnologias no cotidiano, apresentando a Informática como detentora de uma nova linguagem a que estamos sujeitos e à que precisamos ter acesso.

As matrizes curriculares presentes nas Metodologias de Apoio da área de linguagens e códigos e suas tecnologias do Estado do Ceará são a reafirmação das propostas apresentadas na LDB, nos PCNs e nas competências previstas nos descritores de provas oficiais. Embora não se detenham em explicar a inserção das tecnologias, deixam o tema subtendido quando propõem que se mude o foco das aulas e sugerem que os professores saiam de uma postura de metalinguagem para estratégias de processamento de informações nas quais o aluno necessite operacionalizar a organização de textos produtivos e do tipo proficiente. Para esse documento, a sala de aula deve funcionar como espaço de “oficina de textos de circulação social”.

A leitura do material concernente às matrizes curriculares ditadas pelas Metodologias de Apoio para o ensino médio nos induz a afirmar que, embora não sejam contempladas especificamente as habilidades da competência 9 do ENEM, a SEDUC-CE orienta seus professores a integrá-la como parte de outras instruções, relacionando-a ao eixo da leitura e da produção de textos, não estabelecendo, portanto, diretrizes específicas para o trabalho com as TICs, mas assegurando-lhes o espaço na diversidade de gêneros na sala, cabendo ao professor fazer a inclusão de gêneros digitais:

Tópico III. Relação entre textos

D20 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele em que será recebido.

Na avaliação realizada em âmbito estadual, isto é, no SPAECE, não há menção explícita ao tratamento do letramento digital, mas podemos observar que as práticas sugeridas para o tratamento da “informação do texto verbal e/ou não verbal”; dos “gêneros associados às sequências discursivas básicas”; das “relações entre os textos”; dos “recursos expressivos

utilizados no texto” e dos “aspectos sociais da linguagem” são feitas a partir de noções gerais que podem ou não ser expandidas para os gêneros digitais ou para textos que circulam também no ambiente digital.

Segundo a matriz de referência do ENEM, podemos atestar que não é possível dizer que alguém é letrado digitalmente a partir da análise do alcance de êxitos nesta competência, provavelmente o aluno que a atingir é um leitor que soube avaliar os impactos da tecnologia em sua vida e no mundo que o rodeia, ou seja, para o exame, temos um leitor crítico, capaz de fazer interpretações e relações com outros textos e outras situações.

Os documentos oficiais analisados nesta pesquisa (LDB; PCN; PCN+; DCNEM; matrizes de Competências do ENEM e matrizes de referências e Metodologias de Apoio da SEDUC-CE), inter-relacionam-se e orientam o trabalho docente de modo geral. Embora não sejam todos de acesso direto ao trabalho do professor, todos impactam de alguma maneira na seleção de recursos tecnológicos na execução das práticas docentes.

As matrizes do ENEM, por conta da divulgação e das consequências, tornam-se agora uma espécie de guia para o ensino médio, na prática, ocupando o espaço das diretrizes e/ou das orientações curriculares. Podemos atestar que as provas oficiais são produto dos documentos oficiais e resumem como deve ser a relação dos professores com as tecnologias digitais. Percebemos que, ao serem indagados sobre o que conhecem acerca dos documentos, os professores não se referem à Constituição, aos decretos ou mesmo às matrizes, mas os PCNs e o ENEM são frequentemente citados e orientam a maior parte do processamento da atividade docente.

Talvez por essa razão, as matrizes do ENEM carecem de uma profunda revisão de conteúdo, principalmente no tocante aos aspectos relacionados aos recursos tecnológicos e aos estudos feitos acerca de sua natureza. Os temas relacionados à hipertextualidade, à multimodalidade, aos gêneros digitais, ao letramento digital, etc. deveriam ser também pauta para discussão no cotidiano escolar, ao lado dos gêneros textuais, sob o risco da exclusão ainda maior daqueles que muitos sofrem por conta de problemas oriundos da desigualdade social e da dimensão continental do Brasil. Muitas vezes, o conhecimento presente nesses documentos chega a ser uma dos poucos aos quais as secretarias municipais e escolas têm acesso em suas formações continuadas.

A presença massiva dos PCNs não implica a inserção automática de sua proposta na prática do professor, mas modifica-lhe o discurso acerca dela. É o que se percebe com os professores colaboradores desta pesquisa, que creem que fazem seu trabalho atendendo ao que os PCNs prescrevem. Além disso, embora não tenham modificado suas concepções acerca do

ensino, a presença das tecnologias faz que afirmem que estão trabalhando com os gêneros e apoiam suas práticas para fins de exames oficiais. Ou seja, o ENEM dita, em grande medida, a atuação do professor.

As diretrizes curriculares do ensino médio devem estar na ordem do dia, porque assim é possível apontar alternativas para além do livro didático que "aprisiona" os textos e impede que haja o uso autêntico da língua. A sala de aula deve ser o espaço em que as tecnologias usadas estabeleçam práticas de letramentos sistematicamente, como forma de estímulo também para a reflexão do uso da língua. Para isso, entretanto, a orientação deve ocorrer em momentos de formação inicial e de formação continuada do professor para que ele possa fazer a transposição didática de forma reflexiva do conhecimento.

É necessária a construção de matrizes de referência das formas de aferição de aprendizagem específicas para cada questão que se deseja avaliar. Por isso, a mudança se faz tão urgente e necessária. A competência correspondente à análise da relação dos jovens com as tecnologias digitais (competência 9) pelo ENEM não é capaz de medir o letramento digital. No Brasil, diferentemente do que ocorre em países como os EUA, por exemplo, não temos como saber se nossos alunos se encontram letrados digitalmente e isto tem implicações pedagógicas e de outras ordens, incluindo a econômica. Os instrumentos para aferir o letramento digital de nossos alunos, não devem ser novas formas para excluí-los e, por isso, é preciso cautela nesta ação.

As tecnologias digitais para o ensino precisam adequar-se à educação, devendo ser sistematicamente pensadas e trabalhadas como formas simbólicas de comunicação e apreensão de conhecimento, mas, sem mudanças estruturais na educação, a qualidade tecnológica não é suficiente. E, sem as melhorias vindas da tecnologia e do aperfeiçoamento estrutural, mesmo reconhecendo os resultados dos avanços tímidos propostos, todo o esforço e a abnegação de professores é em vão.

6 RELAÇÃO ENTRE AS PRÁTICAS DOCENTES, AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E AS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS

Nesta parte do trabalho, analisamos as representações que os professores, participantes desta pesquisa fazem da relação entre suas práticas docentes e as tecnologias digitais a partir das entrevistas e dos questionários. Direccionamos nosso olhar, inicialmente, para o depoimento dos professores e para como as representações foram se constituindo com base nas respostas coletadas pelo instrumental proposto para esse fim.

Organizamos a discussão em três momentos. O primeiro cuida do planejamento da aula (objetivo, recursos, gêneros, tratamento dos conteúdos). No segundo, o foco recai sobre os documentos oficiais e sua interferência na relação com as aulas no Laboratório Educativo de Informática (LEI). Finalmente, no terceiro momento, mostramos momentos das aulas em que os documentos se apresentaram de alguma forma constitutiva da representação que os professores fazem do letramento digital realizado, em alguma medida, na escola.

Passamos a discutir as representações da relação das práticas docentes e as tecnologias, porque acreditamos que os letramentos emergentes dessa relação não surgem no vácuo, mas de um conjunto de fatores que partem de um trabalho prescrito por documentos, que se materializam em ações.

6.1 A relação dos professores com as tecnologias e a aula no LEI

6.1.1 O planejamento das aulas no LEI

Os professores têm em sua carga didática um momento para planejar a semana de aula, quando todos se reúnem com seu coordenador de área/disciplina. Em geral, os problemas levantados no planejamento são os de ordem administrativa, e as questões de ordem teórica que surgem nas reuniões não recebem atenção para discussão porque se alega falta de tempo para o aprofundamento. Para Moretto (2007), o planejamento é importante porque organiza as ações. Isso mostra uma dimensão da importância do ato de planejar, uma vez que o planejamento deve existir para facilitar o trabalho, tanto do professor quanto da organização da aprendizagem do aluno, embora sintamos falta de um embasamento teórico para as decisões tomadas nesses momentos.

Dividimos a análise do material que apresentaremos a seguir a partir das questões dispostas no questionário em que os professores marcaram o item sobre o que objetivavam no

momento de planejar as tarefas que iriam desempenhar no LEI e complementamos com as entrevistas, nas quais depreendemos as demais informações. Para a primeira subcategoria de planejamento, elegemos o critério “objetivo”. Para esse critério, dois professores responderam que tinham como metas a aprendizagem do manuseio de ferramentas digitais (aparelho multimídia, *internet*, jogos *online*, *softwares* etc.) e, os outros dois, o desenvolvimento de competência comunicativa com o uso das tecnologias. Vejamos o que disseram nas entrevistas:

(1) P1: As atividades de escrita, muitas vezes, eles produzem na sala de aula ou em alguma atividade para casa, já que têm muita dificuldade em produção de texto mesmo, porque eles leem pouco, conseqüentemente eles produzem muito pouco e aí eles produzem esse tipo de atividade ou em sala ou em casa e, muitas vezes, a gente leva pra o LEI, pra que eles digitem e absorvam as ferramentas de digitação mesmo, com o uso do computador. (Grifos nossos.)

Na maioria das vezes, o computador já auxilia alguma coisa, como, por exemplo, as correções que o próprio computador sugere e aí a gente tenta ao máximo fazer com que os nossos alunos, quando eles têm uma dificuldade sobre uma determinada palavra ou dificuldade de escrita, eles busquem as informações, que eles não tenham a informação pronta, que a gente não dê a resposta pronta. (Grifos nossos.)

(2) P2: Eu tenho bem claro o objetivo de que eles conheçam o maior número de gêneros digitais possíveis e quero, sempre bato nessa tecla e chamo atenção antes da gente sair da sala de aula para o laboratório, pro fato de que eles devem prestar atenção que todo texto tem, até pela própria diagramação, distribuição na tela ou no papel, ele tem suas características próprias, ele tem uma função própria, ele tem um público específico e eu percebo que eles já estão tendo percepção pra isso. Eu utilizo até vários exemplos, um convite é diferente de uma bula de remédio, então os textos não são palavras soltas, eles servem pra algumas coisas, então quero que prestem atenção nisso, que vão guardando as características de cada um e em que situação da vida esse texto vai ser interessante, vai ser útil na vida, porque eu me preocupo muito com isso. (Grifos nossos.)

É importante observar os exemplos acima para que possamos entender como a relação dos professores com as tecnologias está em um processo de construção bastante ascendente. Isso acontece porque as tecnologias surgem e transformam-se de forma cada vez mais rápida, novas formas de comunicação e novos letramentos são demandados, novas formas de representação também o são. Os professores ora planejam suas atividades com as tecnologias apoiados nos recursos da máquina, conforme o exemplo (1), ora partem para práticas mais avançadas de desenvolvimento de competências discursivas. Isso comprova o que Moscovici (2004) afirmou sobre o conceito de uma representação em processo de objetivação. Primeiro, os professores apoiam-se em modelos já existentes, ou seja, ancoram-se no já conhecido, para depois avançarem em direção ao novo.

O P2 reconhece as tecnologias digitais não apenas como máquinas, mas também como espaços de construção de conhecimento e planeja suas atividades com base em gêneros digitais, tecendo a partir daí um elenco de propostas que desencadearão o aparecimento de

letramentos diferentes e práticas de letramentos diversas, possibilitando a sistematização de uma nova aula de Língua Portuguesa no LEI.

Outro aspecto considerado é com quem os professores realizam seus planejamentos, pois a questão da presença do coordenador do LEI, independente da área de formação deste profissional, é uma exigência da Secretaria Estadual de Educação, a fim de orientar e subsidiar os professores com os trabalhos realizados no LEI. O laboratório representa por si mesmo uma forte política pública, uma vez que conta com professores deslocados de suas funções iniciais, salas de aula específicas, equipamentos, treinamentos para os envolvidos, cronogramas de atividades, programas que devem ser cumpridos etc. Vejamos:

(3) P1: Geralmente, o professor coordenador de LEI tem um cronograma que precisa cumprir e ele nos repassa em nossos planejamentos coletivos. Ele vem e diz: precisam ser feitas determinadas atividades, por exemplo, a publicação de determinados livros virtuais, a produção de histórias em quadrinhos, tudo isso, ele tem um cronograma que é enviado pela Secretaria de Educação pra escola e ele nos repassa durante o planejamento coletivo.

(4) P2: Não, geralmente, é feito com todo o pessoal da área de LC - Linguagens e Códigos. No planejamento existe um momento destinado pra cada área, então a gente faz a divisão, diz quem tá trabalhando o quê e tal dia vai precisar de quê e até já passa pra ele, porque ele também viabiliza. Quando, na verdade, eu posso lhe dizer assim, eu não tenho tanto domínio, se for assim pra criar um *thinkquest*, um *webquest*, precisa disposição e aí, como acontece como no planejamento, então eu tenho uma noção do que eu vou precisar; aí a gente já faz esse calendário, ou você vai tal dia, não, então já não posso ir. Como são dois laboratórios, até que funciona muito bem.

(5) P3: Em linhas gerais, nós planejamos no coletivo de professores e com um professor do laboratório. Mensalmente, ele ministra algumas oficinas sobre *webquest*, *thinkquest*, sobre os conteúdos dos laboratórios, então geralmente a gente faz no coletivo e com o professor do laboratório.

(6) P4: A gente tem a terça-feira que é o coletivo, com todos os professores de linguagens e códigos e, por exemplo, amanhã vai ser justamente o dia em que a gente vai pra lá. E eles lá, o F., o outro rapaz que tem lá, eles vão dar subsídio, certo? Vão trazer sites pra gente utilizar. Por exemplo, semana passada, eu usei o *HQ*, que é justamente no primeiro ano, em que a redação deles está ainda muito a desejar, para eles criarem histórias em quadrinhos. [...]

Percebemos com esses depoimentos que o planejamento acontece no coletivo e que isto é comum a todas as professoras. O dia do planejamento como parte da carga horária é uma conquista recente na história da luta dos professores, embora a LDB date de 1996. Entretanto, ainda podemos perceber na fala da P1 representações de que não há, por parte o professor, autonomia no tocante ao planejamento de suas tarefas quando estas incluem as tecnologias digitais, pois, ao fazer essa ação, segue instruções da CREDE por meio da intervenção do professor instrutor do LEI.

Percebemos que cabe ao coordenador do LEI uma lista prevista em um cronograma que "precisa ser cumprido". Alguém superior envia uma ordem e esta não é ou não deve ser questionada, mas cumprida: "ele vem e diz: precisam ser feitas determinadas atividades".

Percebemos a representação da relação de estranhamento com as tecnologias, que se acentua com a P2: “na verdade, eu posso lhe dizer assim, eu não tenho tanto domínio, se for assim pra criar um *thinkquest*, um *webquest*, precisa disposição”.

Nesses momentos, expressões como 'domínio e disposição' podem também significar algo como "eu preciso que alguém faça para mim" ou "não me sinto confiante para fazer", e essa relação de estranhamento fragiliza os educadores, expondo-os à comunidade em suas deficiências.

O mesmo pode ser inferido nos depoimentos dos professores P3 e P4, quando dizem que os coordenadores de LEI ministram oficinas sobre *webquest* e *thinkquest*: "Vão trazer sites pra gente utilizar". Sinalizam então a dependência em relação a estes profissionais que são seus pares, mas, nesses momentos, tornam-se hierarquicamente superiores.

Os professores não deveriam se intimidar com as tecnologias porque, conforme afirmaram, são usuários destas e são detentoras dos conhecimentos da disciplina, além de terem adquirido, pela experiência, a capacidade de resolver problemas relativos a questões que envolvem sua prática docente. Mas as representações criadas acerca das tecnologias foram-se constituindo de forma a agregar práticas advindas das mais diversas ordens (tradição, crenças, ideologias, ciência etc.), a ponto de tornar os professores inseguros. Aliada a isso, surge a figura de uma experiência aparentemente nova, a qual parece precisar da construção de uma didática própria para, com isso, atingir um fim do qual não está seguro qual seja, e isso requer dos professores participantes uma reflexão e avaliação constantes da prática.

O planejamento deveria apresentar uma natureza mais teórica ou mesmo ratificar o que demonstraram em seus questionários, ou seja, preparar os professores para as atividades que fariam com que seus alunos, mas, com a insegurança por eles apresentada no uso das ferramentas digitais, o que conseguem é reforçar a dependência da presença do coordenador do LEI.

Os recursos tecnológicos disponibilizados pela escola são também um requisito bastante importante para um planejamento eficaz, pois não se pode pensar em uma aula com tecnologias se elas não se encontram presentes. Todas as que participaram desta pesquisa têm,

no mínimo, dois Laboratórios Educativos de Informática (LEI) com funcionamento nos três turnos e contam com acesso à *internet*.

Quanto à pergunta feita sobre qual recurso tecnológico utilizavam, os professores responderam quase unanimemente que utilizavam o processador de textos e/ou preparavam seu material antecipadamente por escrito. Isso apresentou um reforço ao que estamos declarando quanto ao estranhamento com as tecnologias, não de uma forma geral, mas no tocante à relação com as práticas docentes, ou seja, os professores apresentam dificuldades de transpor didaticamente o conteúdo da disciplina para o trabalho com as tecnologias, sejam elas meio ou fins de uma determinada tarefa, como veremos nos trechos a seguir:

(7) P1 - Os recursos que contribuem pra realização da aula de laboratório... bem. Tem os filmes que em alguns casos o laboratório de informática junto ao coordenador. O coordenador consegue baixar pra gente, que a gente precisa. Por exemplo, pras aulas de literatura tem vários filmes que são inspirados em obras e aí o laboratório também nos ajuda pra isso.

(8) P2: Tem uma sala agora destinada só pra projeção de vídeo, que eu considero também um instrumento de trabalho e também tecnológico, que é bastante útil pra gente. Por exemplo, a gente estudando literatura e tem uma cena do filme "Desmundo". Então assim já é interessante, eles ficaram curiosos pelo filme. ou viabilizar também esse filme pra eles.

(9) P3: Nós temos umas mídias no centro de multimeios, tem vídeos, filmes. Nós fazemos essa parceria, principalmente na parte de literatura tem mídias diversas que trabalham em sintonia no laboratório. [...] A gente prepara uma atividade, primeiro passo: o professor planeja, assiste, vê no coletivo o que é possível trabalhar no conteúdo e nós preparamos uma atividade didática com a utilização do laboratório, explorando aquela atividade. O roteiro de leitura se for um romance, digamos, ou um documentário, nós pomos um documentário sobre o Luiz Gonzaga por conta do centenário. Nós vimos a mídia, assistimos, baixamos alguns vídeos pra o computador e, a partir dali, fizemos um roteiro de vídeo e de leitura para os meninos.

(10) P4: Bom, a gente usa a lousa digital que nós temos, eu já usei os celulares, pra ver se acabava com aquela problemática, né? A maioria tem *internet*. Eu já usei. Esse ano não, mas aquela turma que você e as monitoras vinham, teve um ano que usei só o celular. Acho que ficaram só três alunos que não tinham celular com *internet*, mas assim botei de equipe. Já que não teve aquele problema de celular em sala e tudo o mais, eu aproveitei e foi bem interessante. Fui trabalhar até com ortografia, né? Palavras eu colocava e eles iam pesquisar se estavam corretas ou não. E aí eles iam pesquisar qual era a correta, para eles descobrirem a correta e qual não era. Então eu usei, né? Só que teve alguns que botavam música, sempre tem né? Mas também achei positivo, a tecnologia ajuda muito. Agora, eu acho que nós professores precisamos ser mais, assim, preparados. Eu não me sinto preparada, sou sincera em dizer, pra trabalhar tudo com tecnologia. Porque não sou de dominar toda a tecnologia. A lousa digital não vou dizer que domino, porque ainda não tive tempo pra chegar a ficar lá e utilizá-la só eu, pra eu dominá-la, entendeu? Então é uma assim, bem...

De cunho bastante esclarecedor, os exemplos acima revelam a relação que os professores participantes desta pesquisa estabelecem com as tecnologias, pois ao mesmo

tempo em que o participante 3 diz que precisa "dominar" a tecnologia, ele nos apresenta uma proposta de aula com o uso dos celulares, inclusive resolvendo "aquela problemática". Os celulares não foram proibidos por este professor, mas transformados em ferramenta pedagógica para tirar dúvidas acerca da grafia de palavras. Além de soluções de natureza da ordem da inclusão e do compartilhamento, quando alunos que não tinham o aparelho foram orientados a dividirem a ferramenta para que todos tivessem acesso às informações. O que comprova que há uma representação internalizada pelos professores que eles não dominam, mas, em suas práticas cotidianas, estão solucionando os problemas, ensinando com os recursos de que dispõem.

As atividades planejadas para o LEI deveriam efetivar práticas de letramentos que incluíssem recursos tecnológicos digitais. Entretanto, as que lá acontecem poderiam ocorrer em quaisquer outros espaços da escola, até mesmo na sala de aula convencional. São atividades envolvendo habilidades leitoras de textos, cujo modelo é pautado no impresso. Mesmo quando os professores fazem que os alunos assistam a vídeos ou escutem músicas, isolam esses objetos de suas constituições semióticas e não apresentam a necessidade da *internet* como recurso, subutilizam esse espaço. O que nos faz afirmar que a escolha do uso do LEI é uma resposta dos professores às exigências administrativas, sem nenhuma relação com o papel das tecnologias para o desenvolvimento das competências comunicativas específicas do domínio tecnológico.

Para os professores, o uso do LEI é importante porque facilita o trabalho de leitura e escrita e desenvolve habilidades em seus alunos que outros recursos isoladamente não resolveriam. Embora não o façam a contento e apontem como causa disso a disposição física do LEI como um elemento dificultador, e o estado de manutenção dos computadores não contribua para a eficácia de suas ações.

O LEI configura-se em uma sala de aula atípica, porque conta com dois professores e com tempo escolar correspondente a uma ou duas horas/aula da carga horária de determinada disciplina (em nosso caso, Língua Portuguesa). Cabe ao professor regente agendar com o coordenador do LEI os dias nos quais ocupará o espaço, devendo essa ocupação acontecer no mínimo de uma vez por mês, sem indicação da quantidade máxima, desde que não haja interferência no funcionamento da rotina escolar, porque o LEI também é utilizado como espaço para reuniões com pais, servidores com questões de ordem administrativa e preparação de oficinas e/ou material de ensino-aprendizagem, como explicitado no trecho:

(11)P3: Nós teríamos que parar e... O planejamento, aqui na nossa escola, a gente tem certa autonomia, a gente direciona pras diretrizes curriculares do ensino médio, tem um material da própria SEDUC e as situações internas da escola, mas graças a Deus a gente não tem, assim, tanta dificuldade. Sou coordenadora de área com os professores em planejar, em executarem atividades no laboratório. Não, pelo contrário, têm dias da semana, segunda e terça a gente não consegue se não agendar com, pelo menos, um mês ou quinze dias, talvez até dois meses de antecedência, os três laboratórios à tarde ocupados. Aqui, segunda e terça-feira; olha, passsei quase dois meses pra conseguir e é porque o professor do laboratório ministra a oficina e leva a folhinha do agendamento, a gente agenda no laboratório e também no centro de multimeios. Claro que tem aqueles dias que são mais lotados, geralmente a quarta-feira, mas eu não tenho aula na quarta, mas a segunda e a terça-feira, acho que pra os alunos seria uma riqueza imensa, até porque não tem mais como fugir, as próprias diretrizes e competências do ensino médio, na própria prova do ENEM, na parte de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, então tem uma abordagem da educação física, das artes, das tecnologias da comunicação e da informação. Aqui nas atividades escritas, principalmente nas provas, que a gente tem como rodar, que é Xerox, toda atividade bimestral tem atividade que eu programo, no caso, a atividade escrita da Língua Portuguesa, abordando o gênero e-mail, as características do gênero, a produção. Nas provas, a partir de primeira série, a gente já inclui na linguagem questões do ENEM e, também, das tecnologias da informação.

O coordenador de LEI tem um papel de destaque dentro do corpo de professores da escola, É um professor do quadro funcional que se submete a uma seleção interna e nela se inscreve com apresentação de uma proposta de trabalho para um ano, juntamente com seu currículo em que comprova afinidade com a área de Informática, uma vez que deverá desenvolver atividades de assessoramento ao corpo de professores, funcionários, alunos e comunidade³².

No trecho supracitado, ainda podemos perceber a sobrecarga de situações que o LEI assume dentro da escola, além de configurar-se como extensão da sala de aula. O professor mostra-se bastante ciente de que suas atividades devem alinhar-se com as propostas previstas nos documentos, mas reconhece que o espaço é bastante limitado para as tarefas às quais se destina.

Por conta do LEI, há a reconfiguração do espaço escolar, porque os computadores ficam disponíveis para que se façam atividades diferenciadas com eles. Entretanto, as possibilidades de trabalho são minimamente alternativas àquelas propostas pelo livro ou com o uso da lousa e copiadas em cadernos. O que significa que ainda predominam na escola as atividades sugeridas pelo livro didático. Daí perguntarmos aos professores como incorporavam em suas rotinas a presença do LEI e recebermos os comentários seguintes:

(12) P1: Na maioria das vezes, o uso do laboratório se faz tanto pela necessidade de uso dos alunos como um meio de eles complementarem o conhecimento deles e,

³² Em apenas uma das escolas nas quais pesquisamos, os coordenadores não eram professores da área de Língua Portuguesa, mas isso não é uma regra geral e por isto não consta como critério de análise, mas uma mera curiosidade.

também, por exigência da escola, que de uma maneira ou de outra tem sempre uma atividade que precisa ser realizada nos laboratórios de informática. E aí acaba que os alunos precisam desse complemento educacional, afinal, se você deixar livres pra usar *internet* só em casa, eles não vão ler nada de futuro, a gente sabe que o uso deles da *internet*, se não for orientado, é só pra uso das redes sociais, pra conversas, bate-papo. E aí a gente acaba levando um pouco desse conhecimento que eles precisam mesmo, do cotidiano para a sala de aula no uso do laboratório. (Grifos nossos.)

(13) P3: Pronto. Geralmente, quando eu utilizo o laboratório de informática, os motivos são diversos, dependendo da série. Mas o motivo principal, o objetivo principal é familiarizar o nosso público-alvo, nossos alunos, com as mídias, com as tecnologias e associá-las ao conteúdo didático. (Grifos nossos.)

(14) P4. A minha intenção é que haja aprendizagem, né? Você observou hoje quanta gente correndo ali. O F lá correndo e a gente sabe que tem aluno que saiu dali com aprendizagem nenhuma, que não houve avanço, porque ele não sabe lidar com a máquina. Aí só eu e o F, né? Quer dizer, ele sabe bem mais utilizar aquilo ali. E a questão das máquinas não ter a quantidade X pra cada aluno, porque termina dois/três no computador, um só fazendo. Há muitas falhas. Eu vejo que aquela aula teve algumas partes que tiveram aprendizagem. Aqui, às vezes, eu saio e me dói. Porque tento fazer e nem sempre consigo, porque até eu tenho falha com relação lá. (Grifos nossos.)

Observemos que os exemplos são aparentemente desconexos entre si, mas é possível encontrar um vínculo entre eles quando os professores acreditam que o espaço do LEI serve para ampliar os conhecimentos da sala. Nem sempre consegue, mas é esta a proposta. Ora por prescrição da escola, ora porque há o vislumbamento nas tecnologias que apresentam essa amplitude do ambiente digital: exemplos (13) e (14). Para o professor do exemplo (12), é o momento de ampliar o repertório de leituras, monitorando e oferecendo qualidade aos alunos, mas sempre como um espaço positivo de crescimento intelectual. O professor do exemplo (14) também apresenta a informação de que este espaço é importante, embora não esteja atendendo de forma eficiente aos alunos, por conta da redução de computadores, Isso compromete a aprendizagem, exige muito de todos e a frustração é o produto da tarefa.

Estas observações reforçam que o LEI é utilizado como espaço destinado à suplementação da aprendizagem dos alunos, embora o professor apresente-se inseguro quanto a isso, porque a representação assumida no imaginário coletivo é aquela que se faz por meio de discursos de professores despreparados, ineficientes, desmotivados e há ao lado desta carga negativa uma apologia às tecnologias que as colocam sempre como de difícil domínio, inatingíveis.

Não estamos negando as dificuldades vigentes, mas é importante adotar uma postura considerando a realidade, interpretando os fatos apresentados por um grupo que representa parte de um conjunto maior (respeitando as singularidades locais), mas sujeito às

mesmas condições de trabalho e implicados sob as mesmas prescrições e interligados na mesma dinâmica social, para daí podermos apontar a difícil travessia feita pelos professores. Tal travessia corresponde aos momentos de planejamento, seleção de conteúdos e recursos, execução e avaliação da atividade realizada. Cada ação envolve inúmeros procedimentos que requerem do professor escolhas, dos quais analisaremos a seguir a seleção dos conteúdos e a inter-relação com as tecnologias digitais.

6.1.2 O tratamento dos conteúdos e as tecnologias na aula do LEI

Outro fator relevante para o planejamento é a seleção dos gêneros textuais com os quais os professores trabalharão no LEI. Nos questionários, três professores responderam que geralmente apresentam aos alunos os gêneros sugeridos no plano do curso da disciplina. Apenas um dos pesquisados respondeu que trabalha com os gêneros que surgem da necessidade da execução da tarefa, ou seja, o professor mostra uma relação entre o ensino da língua e as situações mais complexas que envolvem os gêneros. Podemos observar que, embora predominem aqueles gêneros sugeridos pelo livro didático, mudou a postura do professor diante da abordagem dos gêneros como conteúdo curricular:

(15) P1: O livro didático tem algumas ideias, o que foi adotado a partir desse ano foi muito bom, ele vem com muitas ideias, muitos sites educativos, que nos ajudam na complementação do conteúdo escolar. E acaba que ele nos dá algumas ideias pra aquilo que a gente aplica em sala de aula, ele dá ideias e a gente leva os alunos muitas vezes pra complementar ou fazer atividades também, tudo isso o livro didático nos ajuda nessa programação.

(16) P1: Os a gente tem tentado ao máximo fazer com que eles vejam quase todos ou, pelo menos, aqueles mais básicos. Nós desenvolvemos agora, a escola em que eu trabalho está com o projeto Jovem de Futuro, uma parceria do governo do Estado, do MEC com o Instituto Unibanco e algumas atividades são sugeridas. Entre elas, estava uma (?) justamente pra os alunos de primeiro ano tentarem desenvolver essas questões de leitura e escrita. A maneira mais fácil que a gente encontrou pra tentar fazer com que eles vissem isso foi com leitura, aí a gente escolheu, todos os professores se reuniram e escolheram vários gêneros, suficientes pra uma turma toda. Cada dia na semana, numa aula de 50 minutos, a gente levava esses gêneros. A gente trabalhou carta, crônica, fábula, poesia, fazendo com que eles lessem, a gente mostrava as características de cada gênero. E quando foi depois, em outro momento em que foi perguntado, pegamos uma fábula de novo para outra atividade, perguntamos qual era aquele gênero textual e eles já não sabiam de novo. Eles não sabiam mais qual era aquele gênero que já tínhamos trabalhado em sala de aula. A gente leva os alunos pra o laboratório, um dos livros virtuais que foram publicados foi inclusive de fábulas, que os alunos produziram. Foi publicado num site específico que agora não vou lembrar, mas todos eles produziram fábulas e foi feita a correção por eles mesmos, uns corrigindo os trabalhos dos outros. Foi feito esse livro, tem de fábula, história em quadrinhos também já foi produzido, tudo isso com o auxílio da *internet*, lá no laboratório de informática.

Na verdade, P1 sabe o que os gêneros textuais significam e trabalha com eles em sua sala de aula com bastante propriedade. A questão situa-se na subutilização das tecnologias. A digitação das fábulas e das histórias em quadrinhos é uma etapa importante, mas a inserção das tecnologias perde-se quando o professor foca seu trabalho somente nessa perspectiva. Atentemos para o fato de que há outros espaços para a crônica e histórias em quadrinhos acontecerem e a utilização dos recursos tecnológicos disponibilizados pelo LEI para essas tarefas demonstram que as tecnologias digitais aqui foram reduzidas, havendo apenas reprodução e não o aproveitamento dos subsídios e das vantagens que a *internet* e as mídias digitais podem proporcionar, incluindo aí aspectos de criação e circulação de conteúdos.

A proposta de gêneros está presente na escola, mas a utilização do LEI para o efetivo uso das tecnologias digitais ainda é discutível, porque os gêneros digitais ainda não são vistos pela escola como algo passível de legitimação. A escola, de modo geral, não vislumbra a transposição didática de conteúdos para recursos tecnológicos como celulares, por exemplo, chegando a proibi-los em suas dependências, ou mesmo bloqueá-los³³, conforme o depoimento abaixo:

(17) P2: Por exemplo, trabalhei hipertextos, gêneros digitais, o último capítulo que trabalhei antes de sair já testado, então eu fui para o LEI pra trabalhar blog, nós trabalhamos na atividade lá e ficou faltando uma parte que eu queria ir, que eu quero ir ainda, que acho que ficou a desejar, ficou devendo, foi a parte de e-mail. Porque o capítulo do livro trouxe blog e e-mail, aí *blog* eu consegui trabalhar, foi bem interessante, mas *e-mail*, a própria produção textual do capítulo pede pra que trabalhe com e-mails, aí é muito desinteressante fazer e-mail no caderno. Então, pretendo ainda... Mesmo eles já tendo todo esse hábito de utilizar o MSN e Facebook, trabalharem com e-mail na vida deles, no dia a dia, tenho até que barrar muitas vezes, porque eles ficam direto com algum aparelho eletrônico na mão. Mas é diferente, porque existem as características, apesar de ser um gênero textual digital bastante simples, mas ele tem algumas características peculiares e depende também do grau de formalidade e intimidade do remetente com o destinatário, pra que eles até possam fazer uma coisa também mais arrumada, elaborada e possam contextualizar também com o destinatário. (Grifos nossos.)

Percebemos, no exemplo acima, informações bastante relevantes, aquelas para as quais já atentamos várias vezes nesta pesquisa e outras dispersas na literatura sobre ensino de língua sobre a presença do livro didático e sua prescrição: “Porque o capítulo do livro trouxe *blog e e-mail*”. Há a questão acerca da intenção do professor de trabalhar com os gêneros digitais mais ordinários, presentes no cotidiano dos alunos, embora não tenhamos atestado em nossa pesquisa nenhum momento em que isso tenha ocorrido efetivamente.

³³ P2, em questão, está cumprindo determinação estadual prevista em lei (Lei 14.146, 25/06/2008) que proíbe o uso de equipamentos de comunicação, eletrônicos e outros aparelhos similares, nos estabelecimentos de ensino do Estado do Ceará, durante o horário das aulas.

As escolas têm acesso bloqueado a vários *sites* e proíbe seus alunos de participarem de redes sociais, além de o uso de celulares ser proibido nas salas de aula. Por isso inferimos na fala do professor que há uma questão maior acerca da transposição de conteúdo didático para situações específicas com a presença das tecnologias e talvez isso possa se circunscrever ao preconceito acerca das formas de registro (formal e informal da língua) comumente associadas ao ambiente digital.

Um exemplo de resposta para quais gêneros digitais trabalhar em sala revelou a preocupação do professor com a inclusão social de seus alunos. Achemos interessante transcrevê-lo para ilustrar que estamos diante de um professor que busca sua identidade diante desse cenário tecnológico. Ele sabe que a inclusão tecnológica é importante e percebe que o LEI pode ser o espaço em que as atividades de linguagem ali desenvolvidas devem contribuir para isso:

(18) P3: Nós trabalhamos o *e-mail*, porque ainda temos alunos da zona rural do turno manhã que ainda tem certa dificuldade, mas ultimamente são os gêneros jornalísticos, até por conta de que já vai orientando pra o vestibular, pra ENEM, pra própria produção do aluno e o texto dissertativo-argumentativo, porque é cobrado, é o mais solicitado na maioria das ocasiões até de vida. Ele vai a uma entrevista, mas geralmente o texto escrito é dissertativo-argumentativo sobre uma temática da atualidade, embora nós também trabalhemos outros gêneros: a crônica, a notícia, lá no laboratório a gente utiliza muito esses gêneros jornalísticos, traçando um comparativo entre o escrito e o virtual.

O exemplo acima também ilustra a confusão teórica em que o professor se encontra. Ele confunde a categoria linguística gênero com outras, tais como domínio discursivo ou sequência textual. Esse fato é revelador de que a entrada dos gêneros como objeto de ensino da língua não é algo prontamente absorvido pelos professores, dificultando o processo de seleção de conteúdos e o recursos dos quais precisam para ser operacionalizados.

A ação do professor de atentar para a necessidade de incluir seus alunos como ato de cidadania é louvável e repercute favoravelmente para o letramento digital, mas caso ele apresentasse também segurança teórica poderíamos evitar situações escolares tais como o caso da redação escolar configurar-se ora como gênero, ora como sequência e mesmo assim não atender a propósitos muito claros de uma língua efetivamente em uso, confundindo alunos e professores, que se perdem nesse emaranhado, refletindo em exemplos como este abaixo:

(19) P4: Assim, os gêneros vão depender do programa da escola. A gente tem um programa durante o ano, que os primeiros anos ficam com os tais gêneros, os segundos com os tais e os terceiros com tais gêneros, né? Nos primeiros anos,

geralmente é a carta, o bilhete, a fábula, são essas coisas bem simples pra eles irem se aperfeiçoando. Ai, no final, a gente vai, mexendo com a dissertação, a opinião, aí são trechos de opiniões que eles vão dar, não é aquela coisa profunda. Ai vem no segundo e no terceiro, a gente trabalha como? A gente, pega geralmente, comentários de professores geralmente falando, por exemplo, ano passado, a gente trabalhou com um professor explicando a questão da dissertação, como fazer, o que é melhor não fazer numa dissertação, então eles assistiram, foi até na lousa digital [...].

Há no imaginário de P4 que a aprendizagem do gênero acontece de forma gradual. Como podemos atestar no trecho acima com a revelação de que, assim como ele, seus colegas ainda insistem em dividir o conteúdo dos textos em narração, descrição e dissertação. O primeiro ano do Ensino Médio destina-se ao ensino de leitura e produção de gêneros nos quais predominam as estruturas narrativas, o segundo e o terceiro anos agrupam as categorias mais expositivas e argumentativas. Nas palavras do professor, "Ai no final, a gente vai, mexendo com a dissertação, a opinião, aí são trechos de opiniões que eles vão dar, não é aquela coisa profunda". Os comentários acerca dos gêneros textuais ou gêneros digitais não ocorrem, porque essas categorias exigirão refinamentos teóricos que o professor ainda não cogitou, embora já se encontrem presentes na sua fala, até quando confunde gêneros com tipos de textos.

Quanto ao planejamento do conteúdo das aulas que serão ministradas no LEI, além dos gêneros digitais, os professores declaram trabalhar conteúdos de leitura, escrita e análise linguística. É possível percebermos nos depoimentos a difícil integração do processo de trabalho ora com os gêneros, ora com o conteúdo nos formatos dos livros didáticos e dos gêneros, denotando as dificuldades da escola de vivenciar novas práticas, isto é, as habilidades de leitura do impresso são transpostas para a leitura dos textos dispostos agora na tela:

(20) P1: As atividades também, principalmente as do *thinkquest* são propostas exatamente pra isso, têm algumas atividades voltadas exatamente pra o uso da gramática mesmo. Também gosto muito de sites que têm testes online, têm vários na *internet* de gramática pra que eles vão ao máximo tentando apreender essas informações. Estou dando aula só pra primeiro ano e aí eles sentem uma dificuldade enorme por conta do conteúdo que eles viram no ensino fundamental, muito defasado. Eles chegam com uma dificuldade enorme de conteúdo e é muito difícil trabalhar, porque eles não querem. Um dia desses, eu estava dando aula de conteúdo gramatical mesmo com auxílio do dicionário: polissemia, palavras que têm mais de um significado, pra eles verem no dicionário. E tinha uma palavra que era um verbo no infinitivo, no dicionário, e o verbo estava conjugado. Eu disse: 'é porque é um verbo, está no infinitivo'. Aí a menina olhou pra mim e disse: 'o que é um verbo?'. Ela não sabia, de primeiro ano. Muito difícil, eles têm uma dificuldade gigantesca, eles vêm com um aprendizado muito falho do nono ano, é impressionante. A gente fica tentando imaginar soluções pra aquilo, mas é muito difícil.

Os professores encontram-se nessa linha tênue entre dois mundos fortemente marcados por discursos que se contrapõem, mas é fato que os professores, de modo geral, já fazem muitas vezes esta travessia, a partir do que dispõem. No exemplo abaixo, é possível

perceber como o professor, a partir de sua experiência aproveita as tecnologias, ancora-se nelas para, a partir daí, refazer um novo processo de ensino-aprendizagem para seus alunos:

(21) P3: Geralmente, digamos, se for um hipertexto, a exploração de um gênero textual, então nós vamos explorar o *e-mail* ou outro tipo de comunicação lá virtual. Então, é direcionada aquela atividade de leitura: é exploração do gênero, é aspecto gramatical? Depende muito do conteúdo que vai ser abordado. (Grifos nossos.)

(22) P2: É verdade. Pronto, mesmo que de forma não culta, não padronizada, digamos assim, e que muitos linguistas são contra, mas outros não, já são a favor, a minha opinião é contra ou a favor? Eu sou a favor, eu acho que mesmo que seja o internetês, mesmo que seja aquela linguagem de gíria totalmente não padrão, fora da gramática, do exigido na forma culta escrita, mas é importante pra que eles desenvolvam a escrita, mesmo com todas essas falhas, porque o professor tá ali pra apresentar a norma culta, então aquele momento da *internet* vai ser uma variação do português. Então, quando ele aprende algumas regras e a escrever de forma adequada, ele vai saber adequar aquela linguagem a um contexto de *internet*, ao contexto de uma carta formal, aos diversos contextos. (Grifos nossos.)

(23) P2: Certo. Eu não lembro o nome do jogo, mas era um *link*, um *site* da *Web* mesmo educacional, em que ele tinha a possibilidade de trabalhar, digamos... Eram cerca de dez conteúdos gramaticais, então ele visitava cada um, acessava e, a partir disso, ele ia interagindo, formando plurais, ele ia formando novas palavras, a própria etimologia, ia trabalhando vários contextos, como você citou a gramática aí, trabalhando mesmo as classes gramaticais e de forma que nada era, assim, explicativo. Ativava, estimulava a percepção deles pra gramática. E eu reforçava isso, ‘olhe, isso aí nada mais é do que o artigo, isso aí é concordância nominal, isso que você acha difícil é regência’. Então, classes gramaticais mesmo, desde numerais até aquelas dez famosas classes gramaticais.

Assim, os exemplos acima ajudam a demonstrar que as representações que temos dos professores devem ser repensadas, porque eles constroem suas práticas a partir dos conteúdos ministrados e as tecnologias serão úteis para que haja a transposição destes conteúdos, mas não é a única condição. Por esse motivo, não podemos simplesmente associar a modelos rotulados de não domínio e/ou de reprodução, pois para os professores dos exemplos (21) e (22) têm os gêneros conduzindo a reflexão linguística e apresentam questões de natureza da adequação linguística, incluindo conceitos complexos que são mobilizados para a atividade proposta.

Uma proposta de formação reflexiva é bem pertinente, porque vislumbra a prática dos professores a partir de uma margem de saberes de referência que eles apresentam com suas vivências e soluções encontradas diante das dificuldades. Eles tentam responder às questões sobre o que significa ensinar gramática quando a proposta é trabalhar com os gêneros digitais e muitos destes evocam normas linguísticas diferentes daquelas “não padrão”, mas e o papel do professor de língua materna? Note-se que as indagações que subjazem ao comentário são mais reveladoras do que aquilo que está aparente, porque há aqui uma reconfiguração se apresentando nelas.

As aulas de escrita planejadas para ocorrerem no LEI podem ser vistas de forma multifacetada. O exemplo (23) apresenta o computador como uma ferramenta que poderia ajudar o aluno a escrever. O professor parece atribuir à escrita um caráter mais de produto que de processo, e isso talvez seja representado aqui quando atribui ao aluno a incapacidade de encontrar, na ferramenta, o mecanismo que poderia facilitar e melhorar a avaliação de sua escrita:

(24) P1: Na maioria das vezes, o computador já auxilia alguma coisa, como, por exemplo, as correções que o próprio computador sugere e aí a gente tenta ao máximo fazer com que os nossos alunos, quando eles têm uma dificuldade sobre uma determinada palavra ou dificuldade de escrita, eles busquem as informações, que eles não tenham a informação pronta, que a gente não dê a resposta pronta. Mas eles são muito preguiçosos, eles detestam, por exemplo, procurar qualquer palavra que seja no dicionário. Eu vivo dizendo pra eles que tem dicionários na *internet*, fácil de serem encontrados, mas eles morrem de preguiça de ir procurar mesmo. E aí essas atividades acabam sendo avaliadas mais como produção escrita mesmo, levando-se muito em conta a informação que eles querem passar, bem menos da maneira como eles escrevem. A informação que eles nos dão é o mais importante, pelo menos pra mim. A informação que ele quer repassar e não a maneira como ele escreveu, porque se for pra avaliar mesmo palavra escrita, pontuação, é muito complicado. Fica difícil mesmo até atribuir uma avaliação satisfatória. (Grifos nossos.)

(25) P2: Aí lançamos o livro digital, que está disponível na *internet*. Já trabalhamos também texto dissertativo-argumentativo, eles elegeram, votaram, o tema foi preconceito, nós produzimos também um livro. Como era primeiro ano, são textos bem elementares, textos que o que você vai encontrar lá no livro, depois eu posso lhe dar até o *site* pra você ver, talvez você ache muito limitado, mas é incrível como aquilo ali já é o resultado, esse foi transformado em projeto, rascunhos, correção do professor, orientação, passagem a limpo do texto e, depois, o momento final, digamos assim, a digitação desse texto. Mesmo assim, ainda ficou bastante a desejar, mas em geral eu procuro não trabalhar qualquer coisa, mas deixo aberto um leque de diversas possibilidades. ‘Ah, porque é poema não pode ir ao laboratório?’ Pode. ‘Porque é fábula não pode?’ Se existia lá um jogo, um instrumental lá na *internet*, pra que a fábula fosse criada, o aluno interagia com os personagens, com o ambiente, ele escolhia e, a partir disso, ele criava a fábula dele, isso depois de a gente ter trabalhado em sala as características da fábula, ter lido, interpretado, feito atividade. Então, esse foi um momento de eles produzirem uma fábula de forma mais divertida, mais estimulante pra eles. Foi bem legal esse trabalho. (Grifos nossos.)

Interessante o exemplo (25) de P2, porque reforça o que dissemos anteriormente, isto é, a difícil rotulação dos professores em um ou outro paradigma. Aqui, nesse exemplo, o professor se fixou na escrita como um processo. Apesar de as tecnologias serem pouco exploradas na atividade, mas foi uma aplicação no momento da digitação e da postagem em *site* do livro digital como um produto do trabalho da turma. O foco concentrou-se na orientação de um projeto em que professores e alunos participaram da atividade. E ele ainda insiste em dizer que deixa em aberto as possibilidades: "Ah, porque é poema não pode ir ao laboratório?".

Acreditamos que esta é a tônica da relação da prática docente com os gêneros e, por conseguinte, com as tecnologias. Mesmo que percebamos, por parte dos professores um constante conflito entre as teorias e as práticas. A reação a esse conflito acontece nas experiências e no enfrentamento, apesar de, no seu processo de formação, as tecnologias digitais não terem sido sequer cogitadas como possibilidade de transposição didática, daí a insegurança que demonstram. Isso aliado a uma profusão de discursos, veiculados pela mídia sobre a pressão estabelecida pelas consequências do ENEM, como exame de acesso para o ensino superior e os ecos de textos dos documentos oficiais, causam no professor um desconforto, conforme veremos no tópico seguinte.

6.2 O papel prescritivo dos documentos oficiais para o trabalho com as tecnologias na preparação das aulas no LEI

Os documentos que norteiam o trabalho docente no LEI são vários e apresentam-se hierarquizados, conforme vimos no capítulo 4. Os professores têm conhecimento desses documentos, mas os que diretamente relacionam-se ao planejamento de suas atividades no LEI são os de natureza mais prática, ou seja, são as propostas de descritores do ENEM, porque ultimamente fazem parte de um rol de exigências da SEDUC que os alunos do último ano do ensino médio centrem-se sobre a prova e mostrem resultados. Por essa razão, os professores devem preparar material correlacionado às exigências do exame, e nesse as exigências não se centram em letramento digital. Dessa forma, os professores apoiam-se mais nos letramentos que estão relacionados ao exame. Seria necessário uma mudança na prova para que as práticas de letramentos trabalhadas nas salas de aulas se constituíssem em multiletramentos. Faremos, a seguir, uma observação de como o exame exerce uma influência sobre a preparação das aulas:

(26) P3: Sim. No exemplo anterior, quando eu citei a respeito do *game* da reforma ortográfica ou em termos de terceira série, a gente pesquisa no site do INEP uma redação nota 1000 do ENEM. Então, naquela redação nós vamos ver toda a parte do gênero, o texto dissertativo, as estruturas de coesão, de coerência, a estrutura linguística, o domínio da norma culta e nessa competência 1 relativa ao ENEM, o domínio da norma culta, a partir dela nós vamos trabalhar os aspectos gramaticais. Que elementos gramaticais estão presentes? A competência 1 é muito associada à competência 4, que é o domínio dos mecanismos linguísticos. Então, além da progressão temática, mas que elementos gramaticais foram facilitadores pra que aquele texto tenha sido nota 1000?

É importante salientar que as orientações partem das matrizes referenciais e do Material de Apoio para o Ensino Médio de responsabilidade da Secretaria de Educação do

Estado do Ceará - SEDUC. No entanto, os participantes da pesquisa manifestam mais informações acerca do ENEM que das matrizes de referências que deveriam nortear seu trabalho. O que não significa que não conheçam ou não saibam da existência do conteúdo do documento, conforme podemos atestar no trecho:

(27) P1: É muito complicado, mas realmente tem um livro lá que recebi: matriz curricular, são as matrizes curriculares de Língua Portuguesa, aí vem lá dizendo tudinho o que você tem que fazer, quais são as ferramentas que você tem que implementar, as ferramentas de produção de texto, desenho, figuras, edição de imagens, tem tudo lá, você tem que trabalhar isso tudo com os alunos, porque é uma exigência. Acaba que é uma exigência em cima da outra e a gente tem que se adequar, tentando. Basicamente o que nos faz cumprir a exigência tal e qual é o pobre do coordenador do laboratório [risos], é ele que nos faz, porque de outra maneira, não seria nem passaria por nossa cabeça não.

Observemos que há no depoimento acima uma queixa do excesso de exigências que a Secretaria faz. Para o professor, há uma sobrecarga para o coordenador do LEI, porque as atividades demandadas para a área de Língua Portuguesa não são possíveis para o professor realizá-las isoladamente, precisando do auxílio ou mesmo da execução feita por outro para que a atividade ocorra:

(28) P1: Na verdade, existe essa recomendação dessas atividades que sejam cumpridas, mas eu tento não fazer só o que está programado. Eu busco sempre, assim, outra vertente pra aquilo que está lá proposto. Se estiver proposto fazer uma história em quadrinhos, porque precisa ser feita uma oficina de HQ com os alunos, eu primeiro trabalho isso em sala de aula, como se constrói, levo histórias em quadrinhos, eles trabalham, leem, pra depois levá-los pra fazer a atividade que é proposta. Porque eu acho que só cumprir uma exigência que vem lá da SEDUC, lá dos cabeças do Governo, que você tem que fazer determinada atividade em sala de aula ou no laboratório de informática com os seus alunos, eu acho que não é válido. Nossos alunos precisam sim fazer diversas atividades pra ocupar a mente, desenvolver suas outras habilidades, de desenho, de pintura, todas essas, mas eu acho que só uma atividade exigida e imposta, chegar à sala de aula e dizer: 'hoje vocês vão fazer história em quadrinhos', acho que não é válido. Infelizmente, a gente sabe que acontece muito, que existe a exigência e muita gente só cumpre, porque é realmente obrigatório. (Grifos nossos.)

A queixa acima relatada consiste em saber quais os motivos de cumprir uma ordem sem questionar os motivos. Isso revela um grau de criticidade que aponta para saber se a atividade pode ser desenvolvida na sala de aula, por que levar os alunos para o LEI? Não se está questionando a relevância do espaço do LEI ou mesmo do uso das tecnologias, mas da proposta de trabalho que deve ser realizada no espaço, porque há a inferência de que ela não corresponde à necessidade do uso do LEI para efetivá-la. Ao se fazer o questionamento acerca de tal fato, implica haver um amadurecimento do professor em relação ao proposto pelo governo.

É possível mapear as convergências de representações para um solo comum que amalgamam questões prescritas pelos PCNs e já incorporadas pelos professores, tais como o desenvolvimento da competência comunicativa que está sendo tomada aqui como sinônimo de competência discursiva: “Competência discursiva, neste documento, está sendo discutida como a capacidade de se produzir discursos – orais ou escritos – adequados às situações enunciativas em questão, considerando todos os aspectos e decisões envolvidos nesse processo.” (BRASIL, 1998, p. 35). Isso significa que as práticas de letramentos geralmente são aquelas que os gêneros textuais acionam para que haja sua plena efetivação, ou seja, são as escolhas dos gêneros que serão trabalhados desde o planejamento da tarefa que orientam as práticas de letramentos possíveis de ocorrer.

Podemos afirmar, com base nas respostas dos professores, que ao planejarem as tarefas que serão realizadas no LEI, eles objetivam que seus alunos desenvolvam a competência comunicativa com o uso das tecnologias, embora nem sempre estas sejam necessárias. Contudo demonstram a preocupação nesse planejamento com as demandas das prescrições das matrizes gerais de referência do ENEM, mesmo que elas não atentem para aquelas relacionadas especificamente para as tecnologias, como vimos anteriormente, até porque elas encontram-se 'diluídas' entre as que trabalham com as competências de leitura, de modo geral.

As matrizes do ENEM adquiriram uma importância entre os documentos que prescrevem o trabalho docente de tal forma que superaram a influência dos demais documentos. Isso se deve talvez ao fato de a aprovação dos alunos no exame representar a porta de entrada para o curso superior. É com base no ENEM que os professores justificam a importância do conteúdo das aulas que propõem para serem trabalhadas no LEI, pois, assim, estão centralizando a proposta dos descritores da matriz do exame, atendendo as exigências da SEDUC e da CREDE e oferecendo respostas à comunidade.

O uso do LEI é também o momento de uso do computador para a digitação do material que foi ou deveria ter sido produzido e com isso é possível afirmar que há a representação também para a ferramenta de produção de texto como uma importante forma de denotar a inter-relação com o modelo de letramento autônomo que a escola encontra-se aprisionada. Embora traga em seu discurso propostas de inovação, deixa-se trair quando apresenta no texto do PCN+:

1. Utilizar novas tecnologias

É inegável que a escola precisa acompanhar a evolução tecnológica e tirar o máximo de proveito dos benefícios que esta é capaz de proporcionar. Longe de omitir-se em

relação aos ganhos que a informática trouxe aos sistemas de ensino ou fanaticamente centrar seu ofício nos avanços tecnológicos, o professor deve manter uma posição de equilíbrio, observando quatro entradas plausíveis e práticas nesse universo:

- utilizar editores de texto;
- explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos de ensino;
- estimular a comunicação a distância por meio da telemática;
- utilizar as ferramentas multimídia no ensino.

Como no contexto escolar, o professor é efetivamente um produtor de documentos (avaliações, projetos, materiais didáticos, entre tantos outros), é recomendável que ele utilize ferramentas que torne seu trabalho mais rápido, seja na pesquisa, seja na produção e na publicação desses textos. Apesar da resistência de muitos que se formaram fora dessa cultura, as modernas tecnologias sem dúvida têm muito a oferecer nesse sentido (BRASIL 2002, p. 88-89).

É fundamental percebermos no trecho acima a relevância das tecnologias terem se transformado em importante peça de discurso para políticas governamentais e como o letramento se relaciona com várias etapas disto. Interessa à sociedade e aos educadores saberem em que medida os sistemas escolares vêm respondendo às exigências sociais em relação ao letramento e, além da escolarização, que condições são necessárias para que todos os jovens e adultos tenham oportunidades de continuar a se desenvolver pessoal e profissionalmente.

Entretanto, atentemos para expressões como “fanaticamente” e pensemos no que isso significa. E, ainda: “manter uma posição de equilíbrio” – o que vem a ser? Por que são quatro as “entradas plausíveis e práticas nesse universo”? São elas suficientes para abranger o universo das novas tecnologias no processo de formação dos professores?

Mais, ainda há restrição ao fato de uma das quatro entradas serem a habilidade de “utilizar editores de texto”. O texto do documento apresenta-se um tanto quanto contraditório, mas é o que reverbera no contexto dos professores, mesmo aqueles que não o leram sabem de sua existência e de partes de seu conteúdo:

(29) P3: Acredito que é de fundamental importância o trabalho em sala de aula com os recursos tecnológicos tanto por professores quanto por discentes. Mesmo assim, encontramos dificuldades para a execução prática, como por exemplo: na escola pública onde leciono, agora em maio de um total de aproximadamente 50 professores, apenas 15 foram sorteados para receber emprestado do Estado um *tablet*; não temos lousa digital; os computadores são muito ultrapassados, com *internet* lenta e grande parte dos alunos e alunas (principalmente da zona rural) não têm computador e nem *internet*, além de apresentarem sérias limitações na utilização de ferramentas e mídias digitais. Temos apenas uma copiadora para cerca de 1400 alunos; nós, professores, temos que elaborar, digitar e imprimirmos trabalhos, provas, planejamentos em casa ou em *lan house*. Ousamos, planejamos, executamos, vislumbrando o letramento, a aprendizagem e a inclusão digital de nossos educandos. Afinal é a nossa maior conquista e este é talvez o grande desafio educacional do mundo contemporâneo: prepará-los tecnologicamente, dando-lhes autonomia intelectual e consciência crítica para dominarem a máquina e não serem escravizados por ela.

Em nossa análise, esse problema não é somente a questão de falta de recursos, mas de falta de políticas públicas que vejam a escola como prioridade, porque colocam computadores nos laboratórios, mas não há atualização, muitos ficam “entulhados”; chegam ao professor apenas porque se “sorteiam” para empréstimo. Enquanto isso, cobra-se do professor que ele use as tecnologias e ele o que faz, ou melhor, consegue “elaborar, digitar e imprimir trabalhos, provas, planejamentos em casa ou em *lan house*”.

6.3 Letramento digital e representação do conceito constituído pelas participantes

Outra questão interessante para as práticas de letramentos e as representações está relacionada ao letramento digital, uma vez que esse conceito não está claramente definido e serve de “guarda-chuva” para um conjunto de práticas que envolvem o uso das tecnologias. Alguém letrado digitalmente pode ser aquele que liga e desliga aparelhos, opera caixas eletrônicos de bancos ou mesmo utiliza de forma satisfatória aparelhos celulares, ou seja, há níveis de letramento digital e não podemos afirmar hoje que pessoas tenham, na contemporaneidade, nível zero em letramento digital.

Os professores perguntados sobre como veem o letramento digital informaram-nos que:

Ex (30) P1: O letramento digital é importante no sentido de que eles... Tudo agora é praticamente informática, é digitalizado e que eles precisam disso pra vida deles. E aí as aulas no laboratório de informática vêm *de encontro* a essa necessidade que eles têm e nós temos, enquanto professores, como cidadãos, a todo o momento a gente se depara com uma novidade que todos nós precisamos estar atentos pra isso. As aulas no laboratório têm esse objetivo também, é uma maneira de tentar prender um pouco mais a atenção dos alunos, já que muitas vezes você está lá na frente, morrendo de falar e os alunos não estão nem um pouco interessados. A gente planeja aulas credenciadas no laboratório de informática com o objetivo de fazer com que eles voltem a atenção mesmo pra aquilo. Outra maneira de eles se comportarem, que é um ambiente diferente da sala de aula, que não pode ser da maneira como eles querem e aí é uma maneira de educar alunos também nesse aspecto, tentar fazer com que eles vejam essas diferenças. (Grifos nossos.)

No exemplo acima, podemos perceber um aspecto da representação do letramento digital, pelo qual é visto como uma necessidade da contemporaneidade. As aulas no LEI têm o objetivo de desenvolver práticas de letramento digital, é isso que a P1 acredita estar fazendo, mas essa questão é comum no discurso da globalização, que é uma “maneira de educar alunos também nesse aspecto”, isto é, precisamos incorporar as práticas digitais para “civilizar” esse novo homem. Não que sejamos contra desenvolver práticas de letramento digital. Mas estamos temerosos com a ingenuidade incorporada a essa “necessidade”:

(31) P2: Hoje, realmente, ser alfabetizado não basta mais, então a palavra hoje mesmo é 'letrado'. Além de fundamental, é necessário pra vida. Tem que sempre correr atrás, estar se atualizando, porque se não o professor, principalmente, vai ficando pra trás. Porque eles já são nativos digitais, já nasceram nessa era digital, então pra eles é quase que automático, eles até me ajudam na sala de vídeo, ajudam no laboratório, então quando tenho dúvidas quanto à montagem lá dos aparelhos, se o professor não estiver ou o monitor do LEI, os alunos fazem com uma desenvoltura. Então, além de ser necessário pra vida hoje, nesse mundo moderno, globalizado, é útil, altamente útil pra você viver, pra você dar continuidade a sua vida. Os gêneros digitais, toda essa tecnologia, você vai se tornar um cego se não dominar e se não se atualizar também, porque estão sempre mudando, estão sempre evoluindo. (Grifos nossos.)

(32) P4: Bom, o letramento digital, eu acho que tudo o que vem desses meios aí de comunicação, eu acho que tudo é válido. Mas, muitas vezes, nós, professores é que não sabemos lidar direito com isso, né? A questão do letramento eu acho que precisa ainda, eu já li muita coisa de letramento, mas eu confesso a você, ainda existe muita coisa que se fosse pra eu interferir, não saberia. Certo? Porque nós não temos um estudo, éramos pra ter, letramento. Professor, gente, não tem, era pra ter curso online, ou então vem aqui fazer com a gente. Pra gente fazer cursos é tudo muito difícil, até pra fazer um doutorado. Nós tínhamos um colega que estava sentindo dificuldade, já fez o pedido e tudo, ele ainda está dando aula, quer se preparar cada vez mais e cursos não têm, se a gente não procurar fazer como vocês; vão com a cara e a coragem... (Grifos nossos.)

Aqui, a representação do letramento digital se faz na figura de um professor não suficientemente letrado e do aluno 'nativo' digital. A comparação é feita a partir da metáfora da “cegueira”, a mesma que as pessoas faziam para o analfabetismo: os que sabem ler x os que não sabem ler, os que são letrados digitalmente e os que não são letrados digitalmente. Há uma dicotomia que põe em polos distintos a figura do aluno e do professor, esse último sempre em desvantagem.

Há ainda a expressão: “nós professores é que não sabemos lidar direito com isso”, na qual P4 ilustra o que a P2 já havia manifestado, essa figuratividade de não saber e se pedir ajuda porque se está despreparado, fragilizado.

É consensual que, sem todas as habilidades do letramento digital, os futuros cidadãos estarão tão excluídos quanto aqueles que hoje não escrevem, não leem ou não usam a biblioteca. Estas são as habilidades necessárias para nossos letramentos futuros próximos e, em muitos casos, já ocorrentes, aquelas habilidades de que todos nós precisaremos. Porém, as novas tecnologias da informação também possibilitarão ampliar nossos letramentos em novas formas. Muitos de nós escolheremos (e esse é o conceito que nossos participantes não ousaram assimilar) desenvolver tipos adicionais de letramentos dos quais talvez nem todos precisem, mas que trarão grandes benefícios para aqueles que os adquirirem, uma vez que as tecnologias devem estar na escola porque ela deve ser o espaço de preparação e enfrentamento para o que se encontra fora dela.

No excerto abaixo, teremos um aspecto do letramento digital que porá em contraste o urbano x rural e suas implicaturas:

(33) P3: Os alunos da zona urbana apresentam facilidade intensa, até porque eles têm mais contato, tem o aspecto financeiro que eles têm em casa, têm até *internet*. Nossos alunos da zona rural, alguns, em sua maioria, não têm e-mail, eles não têm esse letramento digital, embora dos quatro anos pra cá tenha melhorado, mas eles ainda apresentam grandes dificuldades. Numa turma que é heterogênea, quando você vai trabalhar o *e-mail*, tem várias circunstâncias, o aluno da zona urbana é mais rápido no aprendizado, na realização das atividades. Já o da zona rural, você tem que pegar do elementar, então esse letramento digital é bem relativo, dependendo da turma. A intervenção é orientar, geralmente, o da zona urbana, que já vai mais rápido, a gente divide em determinadas ocasiões com auxílio do professor do laboratório, ficam vendo as dificuldades bem elementares pra conseguir avançar na atividade do conteúdo propriamente dito, a atividade linguística. Então, a minha intervenção, assim, busco orientar em relação à mídia, ao computador mesmo tem uns que precisam de aula específica do que é cada parte do computador, como deve ser utilizada, porque eles sentem dificuldades em como acessar uma página. (grifos nossos)

O relato acerca do letramento digital remete para uma representação acerca da relevância que esse assume na vida dos alunos e conforme que finalidades propõem-se a atingir, uma vez que o aluno que vive na área urbana e para o qual as práticas de letramentos com o uso das tecnologias são corriqueiras tem melhores condições financeiras que o aluno da área rural. Esse aluno não convive com muitos recursos tecnológicos e por essa razão não participa de eventos de letramentos com a presença de tecnologias, não conhece práticas de letramentos necessárias para desenvolver o letramento digital, daí o professor sentir a necessidade de desenvolver e intervir no aprendizado desse aluno em especial.

Em suma, as representações feitas quanto ao letramento digital podem ser configuradas em relação às práticas de letramentos, levando-nos a afirmar que o LEI é um espaço para desenvolver o letramento digital porque esta é uma necessidade prevista em documentos, embora os professores não se sintam preparados para fazê-lo ou mesmo apenas creiam que o estejam fazendo.

Outra representação depreendida centra-se na forma como o professor metaforiza a ação com a expressão "correr atrás", porque o aluno sempre sabe mais que ele e é muito difícil para o professor saber como fazer para acompanhar ou dirigir o processo. Há, ainda, a polaridade do componente rural e urbano que se exemplifica em relação à representação de que o aluno da área urbana domina mais e melhor o processo de letramento digital que o aluno da área rural e por isso professores acreditem que precisam intervir no letramento digital desse último, mesmo que para isso propostas de trabalho diferenciadas devam ser desenvolvidas.

Conforme vimos, há sempre traços no letramento digital que remetem à condição de contemporaneidade e adequação às necessidades de estar incluído no mundo de alguma forma, mesmo que essa inclusão não seja uma opção do indivíduo e seja vista até mesmo como forma de civilidade. Ao apresentar a fragilidade diante da situação de insuficiência do letramento digital o professor se descategoriza também na condição de pertencimento a esse mundo, mesmo que, apesar das dificuldades, a ação de letrar digitalmente em alguma medida esteja ocorrendo e a utilização do espaço esteja sendo feita para cumprir orientações previamente estabelecidas.

A representação na relação entre o que dizem os professores acerca de suas práticas docentes e as tecnologias digitais encontra-se em um processo de construção com grandes mudanças já demarcadas. Não podemos dizer que elas tenham objetivado a situação, porque os conceitos são complexos e elas ora se encontram discutindo condições de produção do texto, ora estão preocupadas com aspectos formais de um texto e se perdendo em um emaranhado de situações tipicamente escolares, mas podemos dizer que são situações para as quais a escola também não encontrou respostas. Entretanto, os professores acreditam na diversidade textual como um dos caminhos e a oferecem aos seus alunos, sempre que possível, embora sem muita sistematização ou mesmo ampliação de domínios textuais, pois os textos, em geral, são literários.

A grande dificuldade parece ainda advir da formação que não responde acerca do como transpor didaticamente os conhecimentos tão profusamente divulgados, principalmente no tocante à formação inicial. Durante o exercício da profissão, os professores deparam-se ainda com a falta de sistematicidade de distribuição de material de trabalho e a manutenção de recursos, uma vez que o livro didático ainda é o principal recurso a orientar a seleção dos gêneros e a distribuição dos conteúdos, conseqüentemente a opção pelos recursos tecnológicos passa também por esse processo e as práticas de letramentos resultantes são bastante afetadas pelas escolhas.

7 AS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Este capítulo analisa as aulas realizadas no LEI, a fim de compreender quais as ações/estratégias do professor responsáveis por determinar as práticas de letramentos na aula de Língua Portuguesa ocorrida no LEI e como os letramentos presentes nessas aulas inter-relacionam-se com as estratégias do professor para promover o letramento digital.

A compreensão do trabalho do professor de Língua Portuguesa, quando se encontra diante do uso das tecnologias digitais como recurso para sua realização, em situação concreta, ou seja, em uma aula de português que é “um evento intermediário no contínuo entre os rituais e espontâneos, efeito de ajustes em seus ritmos social e acadêmico” (MATÊNCIO, 2001, p. 98). Como tal, também essa aula deve ser estudada a partir de rituais. O fato de os alunos e professores estarem em um ambiente que lhes proporciona o contato com recursos tecnológicos diferentes daqueles presentes na sala de aula convencional pode, sem dúvida, provocar a necessidade de ajustes e são essas diferenças que estamos a buscar para sabermos como se reconfigura o papel do professor nessa nova dinâmica, porque:

O papel do professor em definir a dinâmica da sala de aula é realizado não apenas através de compromissos intelectuais e escolhas conscientes, mas também através da história pessoal que dá forma à personalidade e as competências e atitudes da pessoa que caminha na frente da sala de aula. A história do professor – de participação em diferentes situações e de desenvolvimento da habilidade e afinidade com aqueles gêneros por meio dos quais essa participação se realiza – prepara e predispõe esse professor a agir segundo modos fadados ao sucesso (BAZERMAN, 2006, p. 55).

Daí, a relevância de descrever as práticas de letramentos efetivadas ou potencialmente presentes na aula de Língua Portuguesa, porque o professor resolve as situações advindas das especificidades do uso do computador e da *internet* como ferramenta e lida com as demandas decorrentes do ensino de conteúdos, aplicando as prescrições dos documentos, do livro didático e articula estas diversas dimensões a partir de sua "habilidade e afinidade" com a situação, decorrendo a escolha (nem sempre consciente) dos gêneros e/ou dos domínios discursivos trabalhados. Conforme a citação acima, a conduta do professor está diretamente relacionada à forma como ele mesmo se predispõe a realizar sua tarefa, mas isso depende de como representa o sucesso dela e, de quanto percebe a relação entre os gêneros, o ensino e a aprendizagem, avaliando como suas aulas acontecem e como didatizam³⁴ os gêneros.

³⁴ Por didatização estamos entendendo um processo de transformação de saberes pelas práticas institucionais (desde a confecção de documentos oficiais, currículos e materiais didáticos, até o desenvolvimento de atividades em sala de aula) em funções de variáveis contextuais específicas (onde e quando se dá o processo de didatização; em que condições; com que objetivo; para qual público alvo; por quem; como etc.).

7.1 O papel dos gêneros textuais para o letramento digital

Iniciamos nossa discussão apresentando, abaixo, quais os gêneros trabalhados pelos professores, nas aulas gravadas para esta pesquisa.

Professor/aula	Gêneros Trabalhados
1/1	Código de trânsito, Crônica literária
1/2	Crônica literária, questões do ENEM - simulado (HQ, gráficos, etc.)
2/3	Videoclipe, letra de canção e <i>webquest</i>
2/4	Poemas, blog da escola
3/5	Poemas, blog da escola
3/6	Convite para concurso de redação
4/7	Vídeo institucional do INEP, frases de motivação
4/8	E-mail, blog da escola, livros digitais

Quadro 3 – Aulas e gêneros trabalhados

No Quadro 3, apresentamos os gêneros trabalhados nas aulas ocorridas, no momento da observação, encontrados nas aulas gravadas por nós e coletadas para o *corpus* desse estudo. Observemos a predominância de gêneros literários trabalhados no LEI, uma vez que, em cinco das oito aulas coletadas, o conteúdo centrava-se no âmbito da linguagem literária. O material de apoio era o livro didático para quase todas elas e isto reforça o que dissemos em vários momentos desta pesquisa acerca da difícil mudança das práticas docentes centradas no modelo de ensino para as práticas docentes centradas num modelo de aprendizagem. O livro didático atua como principal orientador do trabalho do professor. Percebemos tentativas de avanços a partir da inserção da diversidade de gêneros, mas não conseguimos compreender o que os professores faziam para concatenar os gêneros entre si ou relacioná-los com as tecnologias.

Na aula 1, por exemplo, o professor apresenta o gênero crônica literária a seus alunos da seguinte forma:

(34) P1: Me resumam o que vocês acham das características da crônica. O que vocês acham que faz parte das características da crônica? Esse texto aí é uma crônica, certo? Pelo que a gente trabalhou semana passada na atividade e na correção, o que vocês acham que é uma característica da crônica, baseando-se por essa daí? É um texto longo ou curto? Um texto curto. Que trata de que tipo de assuntos? Assuntos do cotidiano. Nessa crônica aí, ele está falando de que assunto do cotidiano? *[Perguntas sempre seguidas por um silêncio da turma]*. Nessa crônica, ele está falando sobre qual assunto do cotidiano? Relacionamento. Relacionamentos baseados na tecnologia ou a tecnologia nos relacionamentos né, como ela interfere ou como ela vai interferir. [...] (Grifos nossos.)

No início do trecho acima, o professor apresenta o gênero crônica, sugerido pelo livro didático, a partir das características de extensão e superficialmente sobre o assunto. É possível inferir que a escolha da referida crônica pelo livro corresponde à competência 9 da matriz do ENEM, que discute acerca da relação com as tecnologias digitais. Entretanto, não é possível fazer o mesmo com a aula, pois as estratégias utilizadas não nos dão pistas suficientes para isto, embora, a aula de leitura seja apenas uma motivação para a produção textual que segue:

(35)P1: Então, o que eu quero de vocês? Baseados nesse texto, nessa crônica, vocês escreverão outro texto, que também será uma crônica, só que discordando de Luis Fernando Veríssimo. Vocês vão discordar dele. Como? Como vocês vão discordar? Vocês vão dizer na crônica de vocês que o relacionamento não será assim no futuro. Não será baseado na tecnologia, será baseado em relacionamentos entre pessoas normais com contato, de verdade, físico. É isso que eu quero que vocês escrevam. Deu pra entender? Não? Vamos de novo. Vocês escreverão um texto que será uma crônica dando como se fosse uma resposta a Luiz Fernando Veríssimo. Como será isso? Vocês dirão que os relacionamentos não se basearão mais pelas máquinas, não serão virtuais, com o uso de celulares ou de computador. Vocês dirão que os relacionamentos serão baseados em contatos, em pessoas próximas que se abraçam, tem o olho no olho. Deu pra entender agora? Vocês redigirão uma resposta a Luiz Fernando Veríssimo. Certo? Como se fosse uma resposta, mas uma crônica tratando de um tema que também é do cotidiano: relacionamento. Entenderam? Vocês estão tão “assim”, que tô achando que vocês não entenderam não. Quem não entendeu foi nada? Você não entendeu nada? Vamos lá. Esse texto que tem aí é uma crônica. E ele tá falando de quê? Ele tá falando que as pessoas no futuro vão namorar como? Namorar pela *internet*. Quando se cansarem de teclar, aí as pessoas vão fazer o quê? Vão falar pelo celular. Só que eu quero que você escreva um texto, que também vai ser uma crônica, só que não se baseando nos relacionamentos pelos meios digitais, pelos meios tecnológicos. Uma crônica com pessoas que se relacionam de verdade, realmente. Certo? Com contato. Entendeu agora? Todo mundo entendeu? Acho que sim. Não precisa ser longo, não. Certo? Mas contanto que vocês criem uma resposta pra esse texto. (Grifos nossos.)

A tarefa de produção de textos sugerida pelo professor exige dos alunos que eles recorram a experiências sobre vivências de relacionamentos dos quais talvez uma única explicação não dê conta.

As reflexões acerca do processo da escrita partem de uma sistemática de uso. O professor em questão não só ainda não fez uso das tecnologias digitais, como também o trabalho com os gêneros está preso ao modelo das redações escolares, nas quais o aluno é induzido a escrever sem destinatário e sem funcionalidade. Ou seja, "para ensinar a redigir é preciso, antes de mais nada, que o professor tenha em mente que a escrita é uma atividade comunicativa e que desempenha funções definidas e cada vez mais diversificadas no dia-a-dia de uma sociedade letrada" (VIEIRA, 2005, p. 80-81). Talvez por essa razão, os alunos não compreendam o que está sendo pedido, uma vez que a proposta de produção não se formata em gênero textual, embora receba a denominação de crônica. Os alunos ainda não

compreenderam as razões por que devem fazê-lo e para quem devem ou mesmo sob quais condições de produção esse gênero se encontra:

(36) P1: Tô vendo gente com uma cara de súplica, pedindo "pelo amor de Deus, eu não sei de nada". Mas você sabe, tenho certeza que você sabe. Leiam o texto novamente. Certo? E vejam que tipo de questões vocês podem levantar contra esse texto, que tipo de argumento vocês vão usar contra esse texto. Lembrem-se do que a gente conversou semana passada, de questões como você prefere o relacionamento, se a distância ou próximo, se é mais importante uma palavra escrita ou uma palavra dita pessoalmente, olho no olho. A gente não conversou isso semana passada quando a gente leu o texto? Como você era no passado, no que você se espelharia nos relacionamentos do passado e o que você quer para o futuro? Entenderam? Acho que não. Vamos ver. Se vocês começarem a ler e a escrever, aí a gente sabe se vocês entenderam ou não. Podem começar. (Grifos nossos.)

O professor insiste no fato de que produzir textos é uma questão de extrair ideias ou informações de outros textos ou de outras situações, conforme trechos grifados. E, mesmo assim, podemos ler, no exemplo, que os alunos não se sentem estimulados a iniciar a tarefa, havendo um apelo do professor para que eles façam aquilo para que eles demonstram não apresentar a competência. Esse exemplo simboliza a escrita vista como produto, resultado de um modelo autônomo, aquele que denota o desenvolvimento de capacidades cognitivas superiores e não o momento em que os alunos podem fazer um plano de trabalho. Isso demanda tempo e estratégias melhores elaboradas, mais direcionadas para a ação a ser executada.

Há ainda, no momento em que os alunos estão 'aflitos' e dispersos ante a atividade de produção do texto solicitado pelo professor, uma digressão em que as estratégias adotadas em relação às tecnologias e ao propósito da tarefa apresentam-nos flagrantes bastante simbólicos para a pesquisa, como veremos no exemplo abaixo:

(37) P1: M, guarde o celular, por favor! Os dois. Cuidado... Que foi? Que tristeza é essa? [**O professor confere o relógio**] Não precisa me entregar nesse momento não, certo? Vocês vão escrever, a gente vai discutir algumas questões. Não precisa ler o texto todo quando terminar, a gente vai discutir alguns pontos, que uma ou outra pessoa pode dar alguma ideia pra você. Certo? E depois nós vamos fazer outro trabalho pra que vocês me entreguem. Certo? Ótimo. Agora não quero que vocês destaquem a folha do caderno pra não ter perigo de perder. Descrever, pessoal, descrever! Primeiro se escreve o texto, depois se cria o título. O título é a última coisa, a gente não cria o título antes de escrever a história não, porque a gente nunca sabe. Você não faz por quê? [*Professor se aproxima de aluno*] (Grifos nossos.)

A sala não parece estar em um momento de colaboração com o professor. Os alunos estão inquietos e um deles busca refúgio no aparelho celular e é repreendido. Note-se que o assunto da crônica são os relacionamentos mediados pelas tecnologias e perde-se neste momento um bom 'mote' para a discussão. Outro ponto desta aula é seu próprio objetivo, que

se perde quando é sugerido que outro "trabalho" seja feito para substituir aquele. Então, qual o sentido da atividade? O professor, ao trabalhar com a produção escrita de seus alunos, não consegue seguir um roteiro e isso se deve a questões diversas, mas acreditamos que o foco no produto e não no processo seja o motivo mais conflitante.

A ida ao LEI é justificada pelo professor, no tocante à produção escrita dos alunos:

(38)P1: Quinta-feira nós vamos para o LEI. O que vocês vão fazer? Vocês vão digitar essa crônica. Certo? E nós vamos reunir todas elas em um único material. Qual é a intenção? A intenção é de que a gente comece a produzir material pra depois formar um livro digital. Certo? Um CD e separar. *[Uma aluna se manifesta dizendo que isso não sairá nunca]* Por que não sai nunca? A gente vai começar digitando, depois nós vamos fazer a seleção desse material. Nem tudo vai poder ser colocado no CD, mas aí depois a gente vai selecionando. Nós vamos escrever gêneros diferentes. Nós começamos agora com a crônica, mas muitos outros gêneros nós vamos escrever. Certo? Sempre que a gente produzir um gênero, nós vamos para o LEI e digitar, cada um digita o seu. Certo? Quem tiver dificuldade de digitação pede ajuda ao outro, eu também vou estar lá, um professor vai estar lá, e aí a gente vai agilizando esse trabalho pra que no final a gente possa ter um livro com materiais que vocês mesmos produziram. (Grifos nossos.)

O professor utiliza as tecnologias na aula de produção escrita, tendo-a como produto. Os gêneros são trabalhados de forma a servirem de modelos, como se isso fosse possível, faltando funcionalidade, temas, audiência próxima da realidade, relevantes para que o aluno ponha a linguagem em funcionamento, resultando em um tratamento com as tecnologias bastante mecânico. Temos o espaço do LEI para a realização de algum tipo de letramento digital, mas não aquele que desenvolva senso crítico nos professores e alunos. Para o desenvolvimento de uma reflexão crítica, esta deveria partir do planejamento das atividades para o estabelecimento de ações e estratégias na seleção dos recursos e condução dos conteúdos.

Ainda na aula relatada acima, o professor passa para outro conteúdo, com o tema "Código de trânsito", sem nenhuma justificativa, pedindo aos alunos que abram o livro e prossigam a leitura. Como não há menção às tecnologias digitais, partiremos para a discussão da segunda aula analisada deste mesmo professor.

A aula dois inicia-se com explicações acerca do movimento grevista, pois os professores estão voltando de uma longa greve. Depois das explicações, o professor começa a leitura do conteúdo do livro em que o exercício pede que os alunos respondam as questões sobre vários modelos de textos. Percebamos que em nenhuma destas situações as tecnologias digitais foram demandadas:

(39) P1: Página 14! *Leia os textos a seguir e indique que tipo de linguagem é utilizado em cada um deles: verbal, não verbal ou mista. A primeira! Verbal, não verbal ou mista? Mista! E a “b”? Linguagem não verbal. Qual a diferença de linguagem não verbal e verbal?*

(40) P1: R. Página 18: *leia o trecho de uma carta de amor escrita pelo poeta Olavo Bilac. Vai!*

(41)P1: Qual é a variedade linguística aí? Voltando ao parágrafo 3º, tem aí: variedade padrão ou norma culta é a variedade linguística de maior prestígio social; variedade não padrão ou língua não padrão são todas as variedades linguísticas diferentes da padrão. Esse texto aí é padrão ou não padrão?

Aluna: Padrão.

(42) P1: *O texto que segue registra algumas gírias utilizadas pelo movimento hip hop em geral. Leiam. Número 32. R. Psiu!*

Mais uma vez, temos aqui o livro didático como protótipo didático de aula a ser seguido, ou seja, as estratégias do professor são aquelas determinadas pelo livro. O conteúdo desta aula centra-se nas variações linguísticas. Logo a seguir, os alunos recebem uma atividade de leitura em que as multimodalidades apresentam-se e vejamos quais são as estratégias adotadas para a execução da tarefa:

(43) P1: Então, atingiu o seu objetivo? Sim. Ótimo. *A partir da linguagem do texto, perceba algumas características do autor. Qual o significado dos seguintes sinais, palavras e expressões? Primeiro, os dois pontinhos e o fechamento de parêntesis. É o quê? Um sorriso, né? Uma carinha feliz. O E-mail é o quê? Uma correspondência eletrônica né? Muito bem. Upgrade? É uma atualização dos componentes do computador. Home Office é o quê? Não entendi. [Risos] Escritório. Web site? É um site né? Um domínio na internet. MP3? É o quê? Um formato, um tipo de música né? Geralmente, são aquelas que a gente baixa da internet. E TKS? Pode ser “thanks”, né? Uma maneira de pedir “obrigado”, ou uma abreviatura de quem teclou. Conclua: qual a importância da variedade linguística escolhida na construção do anúncio, tendo em vista a finalidade destes?*

Observemos que a complexidade entre variedades linguísticas, registros e as multimodalidades foram necessárias para a execução desta atividade e o professor, apesar de seguir a 'confusão' proposta pelo livro, fez que seus alunos lessem o anúncio e atribuíssem sentido ao texto, mas tudo isso sem acréscimo de informações. O livro didático serviu de guia para as práticas que estavam ocorrendo durante todo o processo e as tecnologias somente se manifestaram por conta da linguagem necessária para decodificar a mensagem do texto do anúncio.

Quanto às aulas três (3) e quatro (4), do professor 2 (P2), temos os gêneros videoclipe, letra de canção, *webquest*, poemas e blog. Embora tenhamos a diversificação de gênero, eles se encontram praticamente todos no domínio da literatura, demonstrando que o uso do LEI para leitura e/ou produção de gêneros de outros domínios (jornalísticos, instrucionais etc.) é um mais incipiente.

(44) P2: Desde o semestre passado, eu trabalhava junto com os meninos do laboratório, (...) montando o *Webquest*. Veio a greve, aí nós não pudemos trabalhar com vocês esse *Webquest*. E na semana passada, finalmente, nós terminamos de montar. (...) nós vamos intercalar essa semana com essa atividade de leitura e interpretação, que será também muito prazerosa. Nós vamos assistir inicialmente o vídeo, ouvindo a música.

Então, tem uma interpretação legal lá, a partir da música e do clipe, do filme da música que nós vamos assistir. Ok? Lá nós vamos sentar de três, porque depois da música tem a proposta de atividade, interpretação de texto baseada na música, tá? (...) Vocês vão precisar de caderno, lápis, caneta e borracha.

O tratamento dado aos gêneros textuais visto no relato acima é bastante diferenciado daquele dado pela P1, mas isto não deve servir de parâmetro para uma rotulação, sob o risco de uma definição no mínimo arriscada entre os professores. São estratégias diferentes porque denotam formas diferentes de relacionamento do trabalho com as tecnologias e também reforçam a busca incessante dos professores por alternativas para uso do espaço e adequação das exigências demandadas pelas prescrições a suas práticas profissionais.

Quanto à seleção dos gêneros, percebemos que o professor fez um planejamento e estabeleceu para o material uma relação de conteúdo que acreditava ser interessante para os alunos compreenderem melhor o conteúdo sobre variações linguísticas e compreensão leitora. Para isso, elaborou um teste que precisa dos recursos tecnológicos para ser executado, a exibição de um videoclipe disponibilizado pela *internet* e a impressão da letra de uma canção para que os alunos acompanhassem o roteiro, previamente estabelecido.

O videoclipe é um recurso bastante pertinente para complementar a aula proposta com a letra da canção, mas por mostrar outra forma de linguagem que pode enriquecer o processo de construção de sentidos, não como um estímulo para que os alunos provoquem suas memórias acerca da letra da canção. Nesse sentido, consideramos importante sua utilização para o ensino de leitura por conter diversos elementos semióticos harmonizados, pois sua compreensão vai “além da mera soma das várias modalidades em determinado meio de circulação [nos levando] a refletir sobre como os significados são ampliados, transformados e multiplicados” (PASQUOTTE-VIEIRA; SILVA; ALENCAR, 2012, p. 185).

As características de um videoclipe por si mesmas já justificariam um trabalho do professor mais direcionado para a natureza “multi”, ou seja, multimodal, multimidiática e multicultural que demanda os multiletramentos. No entanto, o videoclipe trabalhado na aula observada nesta pesquisa é uma propaganda da operadora de telefonia Vivo e a partir dessa constatação alguns elementos do mundo mercadológico poderiam entrar em discussão para o processo de leitura crítica dos alunos acerca de como a música serve a propósitos diversos,

contextualizando tudo isso ao tema “dia dos namorados” como ponto de contato entre as linguagens presentes no videoclipe, tais como a letra da canção, a propaganda e demais elementos constituintes.

Após a exibição do videoclipe não há nenhuma discussão acerca da temática e os alunos são instruídos a ler na tela as questões do *webquest* e responder em seus cadernos às alternativas que julgarem corretas, mesmo que não coloquem comentários. Assim, o vídeo, no qual várias semioses se somam para a construção dos sentidos, foi desconsiderado. Desse modo, o professor perde a oportunidade de instigar seus alunos a uma discussão que poderia ser de seus interesses, pois:

É de muita valia conhecer os discursos que conquistam os adolescentes e, caso seja pertinente, trabalhar em sala de aula com esses discursos e essas linguagens que transmitem ideologias. Para isso é preciso saber como os discursos se constroem em diferentes modalidades e na sua combinação. Se um dos objetivos da escola é formar cidadãos conscientes, reflexivos e críticos, pode-se aproveitar o próprio discurso que os cerca e os conquista para trabalhar práticas de uso da linguagem e suas implicações sociais. (ROSA, 2011, p. 22).

É importante, também, ressaltar que os alunos vão para o LEI, porém lá não utilizam as ferramentas tecnológicas, pois devem responder ao questionário no caderno para serem posteriormente avaliados. Consideramos essa forma de avaliação limitadora, pois restringe a criatividade dos alunos e dificulta a apropriação das tecnologias digitais. Desse modo, o uso dessas tecnologias, tão atraentes para os adolescentes, limita-se a acessar o questionário no *Webquest*, desconsiderando a confirmação de que “a leitura e produção textual tornam-se mais significativas, uma vez que o aluno terá a oportunidade de construir seu conhecimento utilizando-se de ferramentas já familiarizadas por eles no seu convívio textual” (MELO; OLIVEIRA; VALEZI, 2012, p.164).

O professor perde uma oportunidade de incentivar os alunos a interagir no processo de desenvolvimento de projetos com o uso da *web* e seus recursos. Nessa perspectiva, o trabalho com esse ambiente poderia ser um exercício de produção e compreensão de textos bastante eficaz, promovendo a participação dos alunos de forma mais crítica nos níveis local e global da *internet*.

Podemos ainda verificar que, ao retomar um dos descritores dos Referenciais Curriculares do Ensino Médio, o professor faz uma motivação oral (evento de oralidade) para o evento de leitura com texto verbal/escrito e hipertexto multimodal, que acontecerá com o uso do gênero letra da canção “Eduardo e Mônica”, da banda Legião Urbana, e do filme (clipe), os quais serão intermediados pela utilização do computador e da *internet*. Notamos,

no exemplo, que há uma preocupação do professor em explorar os conteúdos de forma lúdica e prazerosa, o que talvez justifique os gêneros e os recursos selecionados, modificando em parte a natureza da própria aula.

No entanto, não observamos, ao longo da aula, uma abordagem das estratégias de leitura próprias para o contexto "multi" potencialmente presente na aula: temos a letra da canção associada ao filme (clipe), na qual o professor poderia explorar as características específicas de cada um desses gêneros e compará-los. O professor não discute em nenhum momento a intertextualidade, já que está trabalhando o mesmo conteúdo ou a mesma história em gêneros com formatos e propósitos diferentes. Além disso, não são aventados os aspectos multimodais (ou as várias linguagens) que o filme contém. Como podemos observar no exemplo da aula em que o gênero em evidência é a “letra da música” ou “música-texto”, porque será material de apoio para o *webquest* (avaliação), no qual os alunos terão de responder no decorrer da aula. O filme é usado apenas como motivação ou pretexto para a leitura da letra:

(45) P2: Inicialmente nós vamos assistir ao filme e cantar a música. E aí, pessoal, gostaram? Quem já conhecia a letra da música? E o filme? Então, todas as questões que vêm a seguir são... Ó, vamos dar uma olhada aí na letra da música. Observem que a música começa e termina, praticamente, da mesma forma: Então, há um questionamento, uma questão da atividade que trata exatamente disso.

(46) P2: As questões você contextualiza com a música. Passou lá as imagens: “Eu não estou legal. Não aguento mais birita”. Então, o que significa isso aí, a expressão dessa forma? No contexto, avalie.

(47) P2: Então, temos assim ó: pessoas com atos e maneira de pensar diferentes podem se apaixonar? O texto a seguir mostra a experiência de um casal formado por pessoas bem diferentes. Então, é importante que vocês prestem atenção à letra, porque as questões que vêm depois são todas baseadas na letra, no entendimento da história contada na música-texto. E as questões, quando vocês forem resolver, vocês fazem como nós fazemos, só respostas no caderno e as perguntas estarão aí na web, vocês anotam as respostas, que nós discutiremos na próxima aula. Certo? Trouxeram caneta, lápis? Só respostas. Dá tempo.

Nos exemplos (45), (46) e (47), podemos notar eventos de oralidade que são utilizados para estimular os eventos de leitura e esses poderiam proporcionar a ativação de multiletramentos. Entretanto, o filme só é referido, quando o professor propõe que os alunos o assistam e relembrem a música por meio das imagens que viram, o que os leva a se concentrarem principalmente no texto escrito (letra da canção). A partir daí, todos os comandos são direcionados ao texto da canção em função do *webquest*, que deverá ser respondido em seguida.

Com isso, há uma tendência a explorar, de forma limitada, os eventos de leitura, sem a abordagem dos elementos multimodais, multiculturais, hipertextuais e hipermediáticos, que poderiam ter sido potencializados com base nesses gêneros. Até mesmo o letramento digital requerido pelo ambiente em que a aula se realizou foi restringido, na medida em que o acesso mediado pelo computador foi apenas para a resolução do *webquest*, com comandos (eventos de oralidade) determinados para esse fim.

Na aula quatro (4) o professor trabalha com poemas e inicia da seguinte forma:

(48) P2: Qualquer um é capaz, claro, de produzir um poema, mas o que nós vamos estudar nesse capítulo são as partes de um poema, que compõem o poema, que fazem parte dessa produção poética, como: ritmo, rima, pode ter ou não rima; nós vamos estudar o que é verso, o que é estrofe, alguns recursos sonoros, como: aliteração, assonância, paranomásia, paralelismo. “Nossa, professor, o que é isso? É muita coisa!” Mas gente, é tão interessante. Vamos ver um pouco de métrica, nós vamos aprender a fazer a escansão de versos. É muita coisa? É, mas é bem prazeroso estudar esse capítulo. No final, e é um capítulo pequeno, nós vamos ser convidados a produzir o nosso poema.

A preocupação detém-se sobre a forma do poema e não sobre a linguagem poética. O aluno é convidado a escrever seus próprios poemas, mas de uma forma que parece atividade cotidiana e não um exercício que requer refinamento e objetivo, ou ainda, pela natureza do gênero, afinidade.

(49) P2: Eu queria que vocês comentassem a definição de Cassiano Ricardo. Ele diz que a poesia é indefinível, porém definidora. Aí eu gostaria que vocês comentassem, mas K. disse que isso é um enigma, então vamos pensar, depois vocês me dizem o que foi que vocês construíram a respeito do conceito da poesia. Na página 70 nós temos poema. Nós falamos até agora de poesia. Vamos falar de poema. Nós vamos até poder fazer um paralelo: poesia x poema? Vamos tentar construir um conceito de cada um, distingui-los ou será que é tudo a mesma coisa?
- *É tudo a mesma coisa!*

Mais uma vez temos conceitos e definições que ora se sobrepõem, ora se confundem e isto se reconfigura na questão proposta ao aluno, para ele comentar uma 'definição' da qual ele ainda não teve tempo ou conhecimentos necessários para fazer, tal o grau de complexidade que ela envolve ou mesmo da funcionalidade que ela detém. Será necessário sabê-la para compreender o texto poético, para se sentir tocado pela linguagem poética? Qual a intenção da leitura do texto literário na sala de aula do ensino médio? Estas questões não serão respondidas, nesse espaço, mas sempre é importante levantá-las, pois demandam da ação de trabalho com a língua compreender os propósitos das escolhas realizadas. E, se o gênero em questão pertence ao domínio literário, é importante abordar também esses aspectos:

(50) P2: Então, pessoal, lembra que nós estudamos ? Lembram que o poema é um gênero textual? Se ele é um gênero textual, ele possui características próprias, ele possui objetivos, intencionalidade. E o colega acabou de ler que o poema tem sonoridade, ele tem ritmo, tem métrica também e alguns recursos podem ser utilizados, que vamos estudar nesse capítulo, como aliteração, assonância, paranomásia. O que será isso? Vamos falar um pouco de verso e de estrofe. Antes de continuarmos, alguém gostaria de citar a diferença ou comentar sobre poema e poesia? Ou podemos continuar?

Os gêneros textuais funcionam como elemento que orienta as estratégias do professor e a expressão aparece aqui não para justificar a condução da atividade, mas apenas para o professor justificar por que o poema faz parte do elenco dos gêneros com os quais trabalha. Entretanto, as características formais do gênero são aquelas ressaltadas em detrimento da funcionalidade e do propósito comunicativo que mantém as práticas de letramentos situadas em contextos ativos. Os poemas poderiam configurar-se como parte de momentos de saraus ou festivais na escola ou ainda como bases para outras linguagens, como roteiros para animações em que as tecnologias podiam ser o meio para a realização e/ou outras formas de linguagens, mas a pressão de um modelo de letramento autônomo é mais forte e faz o professor proceder da seguinte forma:

(51) P2: *É para copiar apenas uma estrofe.* Leia as dicas da página 71e faça a escansão dos versos de Camões. – Eu tô fazendo bem separado, porque a escansão é a contagem das sílabas poéticas de um verso. Então, essas sílabas poéticas, ao lerem as dicas da página 71, você vai ver que é diferente de sílaba gramatical, não é aquela separação silábica tradicional que nós estamos acostumados, mas não é difícil, você tem o exemplo aqui de uma escansão já feita e têm as regras, as dicas para fazer. Então, tô fazendo separado pra facilitar a você a escansão:

Os professores insistem com a cópia e, ainda, reforçam o trabalho com os aspectos formais que estão fortemente marcados nas atividades escolares. Percebamos que o poema de Camões em questão poderia ser apresentado de várias formas para os alunos e as tecnologias poderiam ser uma alternativa para que isso acontecesse, mas por falta de uma prática reflexiva como proposta sistemática, o professor não desenvolve em sua prática uma linha de trabalho com os conteúdos e ele fica 'refém' de fórmulas como cópias e classificações.

O blog da escola é apenas visitado pelos alunos para que eles conheçam e fiquem cientes dos acontecimentos da escola, e isso acontece porque o *blog* da escola não é um espaço para que os alunos produzam materiais, embora não tenham dito de alguma forma que é vetado esse procedimento. Os comentários versam sobre a postagem dos poemas lidos e trabalhados em sala, no blog, mas as atividades são de digitação e de arquivo. Não temos

proposta de criação de poemas, comentários e/ou interação com o conteúdo do blog que são pertinentes à natureza do gênero/suporte em destaque.

As aulas cinco (5) e seis (6) contaram com os gêneros poemas, *blog* e convite para concursos de redação. Nestas aulas, o professor prepara seus alunos para levá-los ao LEI e informa-lhes o procedimento, Esta estratégia denota que o professor reconhece que os ambientes se modificam e as posturas devem alterar de alguma forma o resultado da aula, vejamos:

(52) P3: Aqui eu já vou orientar, quando nós formos ao laboratório de informática educacional, nós vamos levar o nosso livro, caderno e o material de escrita, pode ser lápis ou caneta. Lá nós vamos acessar o navegador da *internet*, buscar as sugestões, tem três sites aí no livro de vocês, ou podemos buscar em outros sites. **[Escreve no quadro: livro páginas 58, 59 e 61. Atividade de pesquisa: 1º passo, no laboratório de informática, acessar os sites]** Agora, o que nós vamos fazer é, ao pesquisar nos três sites ou então buscarem em apenas um, características do escritor Gonçalves Dias, transcrever um trecho de uma poesia e pelo menos duas ou três características do autor e da poesia romântica. **[Escreve no quadro: 2º passo].** Meus amores, se não quiserem pesquisar nesses sites, pode em outros: Jornal de Poesia, Viva Leitura, eu já conheço e sei que tem essas características e a poesia. Não tem problema, você anota no caderno, eu vou lá e olho sua pesquisa. A Canção do Exílio pode? Sim, já tinha no livro. *Minha terra tem palmeiras onde canta o sabiá/ As aves que aqui gorjeiam, não gorjeiam como lá.* Gorjear é a “fala” da ave. Transcreve duas estrofes, pode ser duas e dar duas características do poeta ou do Romantismo no Brasil. Ficou claro, gente? (Grifos nossos.)

A cópia também aparece aqui, a *internet* será o recurso utilizado para encontrar os poemas e transcrevê-los no caderno. Não há por parte do professor nenhum conjunto de estratégias em que a utilização das tecnologias se estabeleças como espaço de produção, resumindo-se a um repositório de informações:

(53) P3 Professor: [vai de aluno em aluno tirar dúvidas no computador] É HTML, poesias... Pronto, abra em alguma poesia. Deu certo? Pode copiar poesia com caneta, com lápis.
 Aluna: Todinha?
 Professor: Não. Duas estrofes. Escolhe a poesia e as duas estrofes. R1 tem um (computador) aqui! Cadê a N, hein?
 Aluna: É pra entregar?
 Professor: Não. Deixe aí no caderno. Gente, tem uma que o título é “O Amor”, olhem aí essa poesia.
 Aluno: A senhora vai receber?
 Professor: Não. Vou dar a nota no caderno.

Observemos, como reforço àquilo que já dissemos, que a atividade com o uso das tecnologias limita-se a encontrar a informação que o professor já indica no título "O Amor", não cabendo maiores desafios por parte do aluno, restando-lhe apenas transcrevê-la no caderno. É interessante ressaltar, para o exemplo acima, que a informação acerca do propósito, quando o aluno pergunta a forma de avaliação e o professor informa que a nota será

dada pela cópia, revela que o professor compreende que a competência relativa a esta atividade limita-se ao mecanismo de retenção da informação.

O outro gênero abordado nesta aula é o *blog*. As escolas são orientadas a desenvolverem um *blog* e o coordenador do LEI é o responsável por mantê-lo com notícias atualizadas. Cabe aos demais professores divulgar a existência do *blog* para que os alunos acessem-no e saibam o que acontece na escola. São questões sociais e administrativas:

(54) P3: Anotaram as duas estrofes? Gente, todo mundo salva em x. Tem a biografia dele aí. Romantismo... É a expressão da emoção, dos sentimentos. **[Acarinhando os alunos, demonstra simpatia] [Alunas entram na sala] [Professor corrige alguns cadernos]** Tá ótimo... Já vou, meninas! Oi? Gente, pra quem terminou, tem uns que são mais rápidos, ele (o instrutor) vai anotar agora o blog do colégio, eu vou olhando aí quem terminou. Tá lá o blog da escola (apontando para a projeção na parede). Certo? Quem terminou... Pronto, muito bem. Faltam as duas características do Romantismo. Pessoal, o blog do colégio!

Ainda nesse exemplo, é interessante verificar que o professor chama atenção para que os alunos salvem em uma pasta os trechos dos poemas que encontraram. Acrescenta à atividade o conhecimento da biografia do autor, mas isso não difere do modelo do livro didático, apenas modifica o recurso de procura.

A aula seis (6) do professor 3 não nos acrescentou muito, porque o movimento de levar os alunos para o LEI foi apenas para informar sobre um concurso de redação. Esperávamos a exploração de textos instrucionais, mas a tarefa não aconteceu conforme esperávamos. Então resolvemos não apresentar sua descrição. A ida ao LEI nem sempre ocorre com o intuito de trabalho com as tecnologias, porque o professor, muitas vezes, utiliza a sala por questões de acomodação na escola. Nesse dia o conteúdo "regras para participação no concurso de redação" foi apresentado em *data show*, os alunos foram encaminhados para a sala e lá resolveram exercícios descontextualizados acerca de conteúdo gramatical.

As aulas sete (7) e oito (8) do professor 4 trouxeram o vídeo institucional, frases de motivação, *e-mail*, *blog* e o livro digital, sendo esses últimos apenas apresentados aos alunos. Conforme podemos observar, a variação de gêneros e a presença de gêneros de outros domínios além do literário demonstram não ser uma regra, mas a escolha depende de uma seleção feita pelos professores sobre com qual material trabalham e essa seleção determina suas estratégias para o alcance de resultados.

Quanto ao vídeo institucional, o assunto em questão era o ENEM, porque, como já dissemos em inúmeras passagens, o exame tem lugar de destaque nas escolhas de material e conteúdo, porque os professores são orientados, ao longo do ano, a incentivarem seus alunos a participarem do exame. Portanto, faz parte do programa conteúdo ou matérias afins:

(55) P4: Faz cinco anos que a gente tá recebendo na escola. A partir do próximo ano a gente vai ter a possibilidade já de organizar um segundo ano. Há quem ache muito tarde pra falar desses assuntos [?] E como há essa questão do vestibular né, e hoje em dia não dá mais pra você pensar em fazer uma faculdade sem ter feito o ENEM, então a gente tentou englobar esses assuntos aí, ENEM [...]. Vamos preparar hoje para vocês, vamos saber por que a gente tá preparando esses assuntos pra vocês.

No trecho acima, P4 justifica a escolha do conteúdo pela importância que o exame adquiriu ao longo dos últimos cinco anos para a entrada em um curso superior, ou seja, um dos objetivos do ensino médio é a preparação para a universidade.

A contextualização do evento é feita por meio dos gêneros em que ele se materializou:

(56) P4: O primeiro momento desse evento a gente fez na Câmara Municipal, foi uma palestra sobre motivação no estudo, pelo professor Cícero, de Limoeiro, que é um professor também do cursinho que ainda tem essa parceria com a gente, ele veio conversar um pouco com os alunos.

Após a apresentação do vídeo, não há nenhuma discussão. Os alunos veem algumas frases motivadoras e são encaminhados para a sala de aula:

(57) P4: Como é muito importante a prova de redação, vou só passar um videozinho sobre redação e depois a mensagem desejando a todos vocês uma ótima prova, boa sorte pra todo mundo que vai fazer ENEM!
Então, para finalizar, um vídeo motivacional – *exibição de slides com imagens positivas, música “Paciência” de Lenine e frases motivadoras* - título: “Gerenciando Projetos de Vida”.

P4 faz um alerta sobre a importância da prova de redação, mas não há discussão sobre o assunto. A sala do LEI foi utilizada apenas por ser um espaço melhor equipado para eventos como esse, mas não houve nenhuma discussão ou aprofundamento sobre o significado de fazer o ENEM, além da motivação inicial.

Já para a aula oito (8), os alunos foram orientados para que criassem suas contas de *e-mail*. Esta atividade partiu da constatação que os alunos do turno da noite não tinham contas de *e-mail* e, diferentemente dos alunos de outros turnos, desconheciam muito das tecnologias digitais. Quando há a solicitação ao coordenador do LEI para que oriente os alunos nesta tarefa, observamos que os comandos são de natureza instrucionais:

(58) P4: Pronto? Todo mundo tá aqui junto comigo? Criar uma conta... Vou fazer aqui um modelo do colégio. Nome? Sobrenome? Pronto, preenche aí nome e sobrenome. No caso aqui, W N. Logo abaixo, você vai escolher seu nome de usuário. É o nome da sua conta de E-mail que vai colocar pra fazer o *login*. Certo? Colocar Wilker pra ver se dá certo. Alguém já escolheu esse nome de usuário, não deu certo, então tem que ser outro nome. W N, vamos ver se dá certo. Alguém já escolheu, então vamos tentar W_N. W2013, acho que vai dar certo. Agora deu certo! Deu certo aí todo mundo? Todos chegaram até aí juntos?

Esta atividade, mesmo simples, apresenta-se bastante eficaz para o LEI. Os alunos estão utilizando a *internet*, conhecendo as possibilidades de entrar em contato com outras pessoas e seus colegas de classe por outros recursos. Isto quer dizer que se está propondo um gênero textual que pode ter um funcionamento em outras esferas além da escola.

Outras competências estão sendo trabalhadas e outros recursos também estão sendo exigidos nesse momento e isto está acontecendo em uma sincronia que permite aos alunos perceberem as tecnologias

(59) P4: Depois de preencher todas as informações, olhando o exemplo aqui do Wxxx Nxxx. O nome de usuário dele é WxxxNxxxx2013. A senha tem que ser a mesma na confirmação, tem que repetir e pode colocar letras e números, data de nascimento, sexo. Celular exige aqui pra oferecer um código de confirmação. Ele já oferece +55 pra preencher com DDD e o número de celular, sem traços, tudo junto. Aqui pra quem já tem endereço de E-mail, pode acrescentar, quem não tem, deixa em branco. Depois, digita essas palavras que você está vendo aqui na sequência. Certo? Depois dessa etapa, vem pra cá, concorde com os termos de serviço, você pode marcar. Ok, todo mundo foi até aí? Podemos prosseguir?

Percebemos que, ao fazer esses procedimentos em tempo real, com os dados de um aluno real, utilizando celular, *internet* e preenchendo os dados etc. não só os alunos aprendem a fazer, como estão operando com várias funções e demandando vários letramentos no âmbito tecnológico e o professor está chamando a atenção para informações que se encontram em inglês ou em português, observar regras e demais aspectos de textos instrucionais para o cumprimento de tarefas. O restante do tempo é destinado a apresentar aos alunos as produções de livros digitais, resultados de projetos de turmas anteriores e o *blog* da escola, para que eles consultem sempre que desejem informações sobre assuntos de natureza administrativa ou social da escola.

7.2 As ações/estratégias responsáveis por determinar as práticas de letramentos

Conforme vimos na descrição das aulas, em uma sala de aula podem existir e coexistir as mais diversas ordens discursivas. São gêneros que fluem das instituições vizinhas para dentro da sala de aula para regulá-la, gêneros de dentro da sala de aula que executam essa regulamentação e gêneros que fluem para fora da sala de aula e representam o trabalho e a competência do professor e do aluno, desse modo responsabilizando-os perante as expectativas institucionais (BAZERMAN, 2007, p. 53).

A discussão dos problemas de produção e compreensão de textos vem assumindo, no Brasil, desde o final da década de 1970, uma proposta de mudanças para o ensino da

redação escolar. Com base nas teorias que convocam o texto para seu objeto, a produção textual e a leitura passam a ser trabalhadas sob o viés da noção de gêneros discursivos/textuais. Verificar os efeitos de propostas didáticas que objetivam o ensino da leitura e da produção escrita a partir dos gêneros é uma área de pesquisa com crescimento significativo nos últimos anos. Embora não consensual quanto à abordagem para o ensino de línguas, a consideração do gênero como alternativa eficaz para a leitura e produção textual revela-se uma tendência presente em diferentes países. Com a publicação dos PCNs em 1998, a proposta recebe a legitimação para inserir-se no cotidiano escolar.

Os gêneros textuais não participam, como vimos, da mesma maneira em todos os contextos de ensino, uma vez que a filiação do professor e suas representações acerca das concepções de língua, linguagem e ensino vão ser sobrepostas à aplicação da transposição didática para o trabalho com os gêneros. Dessa forma, teremos professores trabalhando com os gêneros, privilegiando seus aspectos formais e suas características, para isolá-los do contexto de produção e da sua relação com questões históricas, sociais e culturais. Além da escolha de gêneros para o trabalho, pois a representação do professor acerca do ensino da língua e dos objetos com os quais trabalha pode ser feita a partir de gêneros mais prestigiados pela escola.

Os PCNs abordam a temática em uma visão centrada na interação, tendo a linguagem como atividade e isso implica dizer que, ao produzirmos linguagem, estamos agindo no e sobre o mundo, refutando a ideia de língua como sistema autorregulado, com existência independente de contextos. Então, a transposição didática dos gêneros deve ter preocupação com a eficácia, adequação, competência e diversidade (GOMES-SANTOS, 2004). Não é o que observamos no uso dos gêneros com fins didáticos, uma vez que a maioria dos professores selecionou gêneros que não se adequavam ao trabalho eficaz da língua; ou quando a preocupação com a adequação perpassou um viés de supervalorização da norma culta (questionável como culta). Mesmo em ambiente digital, os professores pouco trabalharam o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos e a pluralidade ficou comprometida quando o domínio circunscreveu-se massivamente no texto literário, conforme veremos logo adiante, nos exemplos retirados das aulas coletadas.

Para situar os gêneros como objetos da aula de português, precisamos compreender que a aula é “um evento intermediário no contínuo entre os rituais e espontâneos, efeito de ajustes em seus ritmos social e acadêmico (MATÊNCIO, 2001, p. 98). E como tal, deve ser estudada a partir desses rituais também. O fato de os alunos e professores estarem em um ambiente que lhes proporcione estar em contato com recursos tecnológicos

diferentes daqueles presentes na sala convencional pode, sim, proporcionar práticas de letramentos que motivem multiletramentos, desde que seja possível para professores reificar o conceito de gêneros, fixá-lo para, assim, dá-lhe um tratamento didático.

Acreditamos que os gêneros digitais seriam ideais, mas não únicos para proporcionar os princípios relatados acima. Principalmente, no tocante à diversidade, o que não significa apenas textos diferentes, mas domínios e suportes também diferenciados. Na verdade, o princípio da pluralidade é o que pensamos ser o condutor dos demais princípios elencados, porque, se o professor oferece a diversidade em sentido amplo, ele demonstra estar representando seu papel como o de alguém filiado à concepção de língua que visa à contextualização dos gêneros com os quais seleciona para trabalhar. Além de representar a noção de texto como resultado de manifestação linguística (oral, escrita, multimodal) real, concreta e pertinente a uma esfera autêntica de realização.

Apesar de os gêneros estarem presentes e serem mesmo tratados com essa terminologia pelos professores, as características formais desses gêneros ainda são o foco do trabalho docente. Compreender textos resume-se, no geral, a uma atividade de extração de conteúdos, uma vez que:

[...] Os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que sugere a noção de que compreender é apenas *identificar conteúdos*. Esquece-se a ironia, a análise de intenções, a metáfora e outros aspectos relevantes nos processos de compreensão (MARCUSCHI, 2005, p. 51). (Grifos do Autor.)

Podemos acrescentar à citação o fato de que as tecnologias disponibilizadas pelo computador e *internet* poderiam ampliar as formas de apreensão do conteúdo trabalhado pelo professor. Deveríamos perceber a possibilidade de múltiplas linguagens correlacionando-se ao poema e isso poderia não só ser um fator de trabalho com os novos letramentos, mas também a oportunidade de se expandirem conhecimentos acerca de outros determinados pela situação e, como resultado, teríamos um leitor mais sensível na captação de sentidos, ou seja, capaz de recuperar aspectos como intenções, metáforas como assinala Marcuschi, no trecho supracitado.

Os laboratórios em que as aulas ocorreram são espaços de investigação, as aulas ocorridas nesses espaços são ações situadas e nelas alunos do ensino médio, professores e instrutores (função exercida por um professor com formação específica na área de Informática Educativa, cujo papel é assessorar o professor regente) compõem os atores sociais dos eventos de letramentos que buscamos registrar e analisar.

Quanto à seleção dos gêneros literários, podemos dizer que esses se encontravam cumprindo tarefas que poderiam ser realizadas por quaisquer outros textos, conforme veremos abaixo com os comandos dados pelos professores. Isto reforça nossa ideia de que escolher na maioria das vezes gêneros do domínio literário e a partir de textos clássicos demonstra uma representação de ensino de leitura e produção presa a modelos tradicionais e denota que o letramento autônomo ainda está presente na prática docente.

Os recursos disponibilizados pelo uso do computador na sala de aula é reduzido, na maioria das vezes, a apenas um arquivador de textos, porque os alunos pesquisam textos, para fazer-lhes cópias, prática condenada por muitos e que parece em muito pouco contribuir para a formação de leitores de textos literários ou não. Em nenhum momento, a proposta de transcrição pode encontrar alternativas para a compreensão e discussão do texto, confirmando que os livros didáticos de português veem a compreensão como uma simples e natural atividade de *decodificação* de um conteúdo objetivamente inscrito no texto ou uma atividade de cópia.

Os eventos de oralidade aparecem para estimular os eventos de leitura e até poderiam proporcionar multiletramentos e letramentos digital e literário nos alunos, mas o condicionamento dos professores às formas tradicionais de ensino não contribui para que os letramentos se efetivem plenamente. A limitação da abordagem dos gêneros literários e dos recursos tecnológicos disponibilizados nos faz perceber a concentração na modalidade escrita, mais precisamente nos textos escritos e em atividades reducionistas da escrita, como a cópia e localização de informações, propostas pela maioria das aulas, acarretando uma subutilização dos recursos tecnológicos.

O gênero *blog* não é objeto do trabalho docente, mesmo quando surge como conteúdo da aula em que está registrado, fica como sugestão de trabalho para consulta em outro momento. Não podemos afirmar, mas há frustração em uma aula em que o gênero literário poesia fica tão sucateadamente trabalhado. Talvez se houvesse a demonstração de como o *blog* pode funcionar e como os alunos poderiam contribuir para a sua construção, desfizéssemos a imagem dessa aula ou retificaríamos nossas observações. Ou seja, não podemos afirmar que o professor não aja como acreditamos ser uma forma mais eficaz, mas que os indícios apontam para uma representação de aula em que o "aprender a aprender" não se efetiva.

As escolhas feitas, em relação aos gêneros e aos recursos, representam sim um avanço e reforçam a noção de que o trabalho com os gêneros e os recursos tecnológicos/digitais são possibilidades para o rompimento de barreiras. O impedimento

talvez se situe nas formas de avaliação que desfazem o propósito de abertura das práticas de letramentos sugeridas pelos gêneros.

As experiências com o texto, de forma geral, devem ser mais significativas e um dos objetivos de inserir as tecnologias na sala de aula é fazer que se ampliem as possibilidades e visões acerca de um determinado objeto, principalmente se esse objeto é o texto literário. Por exemplo, quando P3 utilizou o vídeo, estimulou seus alunos a irem além da forma dos gêneros com os quais trabalhou.

Quando temos o gênero digital como objeto para transposição didática, é possível alentarmos a proposta de letramento digital que é realizada em um sentido mais lato de incluir digitalmente, mas da forma como é realizado ainda fica muito tímida a proposta, porque se pauta nos gêneros que a juventude não costuma utilizar. Seria mais eficaz se os contextos dos quais a juventude participa para postar suas impressões do mundo e de suas vidas, por exemplo, as redes sociais configurassem-se em conteúdo escolar.

A aula 8 apresenta o *e-mail* como uma tentativa de P4 fazer uma aula com textos autênticos, demonstrando a intenção do professor de romper com as formas tradicionais de abordagem do texto. Multiletramentos podem ocorrer em uma aula nesse formato, porque, além das características formais, há nesse momento elementos multiculturais e multimodais vindo à tona.

Podemos dizer que a seleção dos gêneros literários e dos recursos tecnológicos para sua abordagem favoreceram os multiletramentos dos alunos e ampliaram os letramentos digital e literário. No entanto, não podemos afirmar que houve atendimento aos nossos objetivos de ver os multiletramentos sendo operacionalizados, uma vez que os professores, mesmo fazendo uso de recursos tecnológicos, encontravam-se presos ao modelo de letramento autônomo. Isso demonstra a condução de um letramento não crítico se impondo e não permitindo que os letramentos se concatenassem entre si e se instituíssem como práticas de letramentos, pois não se encontravam situados em situações que fizessem daqueles textos autênticos processos de interação.

A diversidade dos gêneros literários, em si mesma, já seria um bom começo de mudanças efetivas. Parece-nos que a permanência do poema e de crônicas em material didático e nas aulas de Língua Portuguesa legitima-lhes o espaço historicamente assegurado, mesmo que o texto dos documentos incite para a diversidade. Muitos gêneros não são bem aceitos por professores, havendo uma gradação entre aqueles que devem fazer parte do repertório dos alunos e outros que não podem entrar, mesmo que façam parte de seus

contextos extraescolares, tais como o repertório musical que os alunos conhecem (e apreciam) e demais produções populares de literatura, por exemplo, cordel.

7.3 Os tipos de letramentos

A aula e a organização desta em ambiente diferenciado impulsionam os envolvidos e pode promover a transformação de uma ferramenta em um instrumento de pensamento. É por essa razão, que acreditamos que a aula que ocorre no LEI, com o uso das tecnologias digitais pode de alguma forma modificar a natureza da aula de Língua Portuguesa. Isso, se professores e alunos estiverem envolvidos em práticas de letramentos que reorganizem a situação, suscitando uma reorganização dos recursos pertinentes à realização da atividade.

As TDICs deveriam ser o espaço para que o modelo ideológico de letramento se manifestasse. Espaço em que se construam leitores críticos e portadores de letramentos múltiplos, porque os alunos seriam incitados a participar de multiculturas e de múltiplas linguagens. No entanto, o que vemos são condutas que não favorecem os multiletramentos, mesmo reconhecendo ser um avanço atentar para a possibilidade de outras fontes de pesquisa e recursos digitais para essas pesquisas, percebemos ainda atitudes castradoras, porque esse é o modelo de escola que ainda temos.

Para Matêncio (2001, p. 98), “a aula é constituída nos quadros das práticas sócio-históricas institucionais de ensino/aprendizagem e pressupõe a articulação entre diferentes modos de apropriação da realidade e de materialização discursiva”. Dessa forma, cabe-nos informar que a aula com as tecnologias, no contexto desta pesquisa, não ocorre isolada das práticas docentes mais arraigadas na cultura escolar. A aula analisada, geralmente, inicia-se na sala tradicional e prossegue no LEI e lá os alunos entram ou deveriam entrar em contato com outras linguagens além da verbal.

Para ilustrar, demonstramos os tipos de letramentos encontrados no LEI e a solicitação de tarefas com as tecnologias

Aulas	Gêneros	Letramentos	Relações estabelecidas com as tecnologias
1e 2	Crônica, código de trânsito, questões do livro didático (tiras, cartas e <i>rap</i>)	Verbal, multimodal, literário e digital	Digitar crônicas ler crônicas sobre relacionamentos virtuais
3 e 4	Videoclipe, letra de canção, <i>webquest</i> , poemas e <i>blog</i>	Verbal, multimodal, midiático, literário, lítero-musical e digital	Ler na tela e resolver questões do <i>webquest</i> no caderno
5e 6	Poemas, <i>blog</i> e instruções para concurso de redação	Verbal, multimodal, midiático, literário e digital.	Copiar e arquivar poemas Tomar nota de endereço do <i>blog</i>
7 e 8	Vídeo institucional <i>E-mail</i> , <i>blog</i> , livros digitais	Verbal, multimodal, midiático e digital	Ouvir e assistir ao vídeo Criar contas de correio eletrônico e visitar páginas

Quadro 4 - A relação entre os gêneros, os letramentos e as tecnologias

Os letramentos listados são aqueles que estavam latentes pela natureza dos gêneros presentes nos eventos comunicativos propostos pelos professores, mas não necessariamente trabalhados por eles. O trabalho com os letramentos contempla suas complexidades, exigindo uma contextualização e criticidade que a dinâmica da tarefa não permitiu.

A proposta de leitura e escrita realizada nas aulas observadas não permitiu aos professores transpor didaticamente os conteúdos para uma proposta de didatização dos conteúdos para que houvesse a operacionalização dos multiletramentos. Não houve também ampliação das habilidades que induzissem à efetivação do letramento digital dos alunos e, até mesmo, o letramento literário não foi plenamente motivado por meio das estratégias adotadas pelos professores.

O modelo de letramento autônomo aparece tão arraigado às atividades realizadas na escola, que nos fica difícil apontar os demais letramentos potencialmente presentes nas práticas sociais ali existentes, porque as condições de produção dos letramentos realizados no ambiente escolar lhe dão sustentação. Mesmo que cartazes dispostos nos corredores da escola e aqueles produzidos pelos alunos possam ser inferidos como parte do letramento realizado no ambiente escolar. Há, ainda, as diferentes formas de escrita que vão de apontamentos realizados em lousas e cadernos, a troca de bilhetes, a cola, a escrita em banheiros e carteiras, tudo isso que poderia ser motivo de abordagem mais plural dos letramentos se não houvesse o atrelamento das práticas escolares ao modelo autônomo.

As práticas escolares também são práticas legitimadas pelos professores e pela escola, ou seja, correspondem ao uso dos recursos como caderno, lousa em que não se vislumbra o potencial multissemiótico presente, apenas reforça-se uma representação do modelo autônomo, enrijecedor e presente em praticamente todas as aulas, mesmo aquelas cujo

objeto é o texto multimodal, hipermediático e hipertextual, fato comumente abordado nas aulas analisadas, mesmo quando os alunos estão no LEL.

Os professores, participantes da pesquisa, com seus gestos e atitudes, demonstraram que o letramento verbal com práticas escolares circunscreve-se no uso da escrita, sem uma relação de continuidade e de extensividade desse modo de linguagem com as práticas discursivas e com as outras linguagens com as quais deveria haver o diálogo. Assim, o letramento verbal, se observado pela ótica dos Novos Estudos do Letramento, é o capaz de refletir a cultura escolar como um conjunto de práticas que se efetivam em eventos de letramentos pertencentes à esfera de comunicação que a escola representa. Se esse tipo de letramento for visto como estático e ensimesmado, corremos o risco de fazer enquadres do letramento escolar como um conjunto de normas que delimitam a ação dos sujeitos.

Observamos que o letramento verbal associado às práticas escolares é aquele em que as práticas solicitaram a compreensão/produção da escrita para atividades genéricas, na escola. No caso, os alunos foram encorajados a ler ou produzir de acordo com exigências do livro didático ou atividades avaliativas (*webquest*), tais como estudar para a avaliação, em que o estudo dos gêneros seguia o mesmo formato e conteúdo daquele abordado no livro didático.

O letramento literário foi o mais demandado pelas aulas analisadas, cujos objetos foram os gêneros literários: crônicas, letra de canção e poemas. Entretanto, as práticas de letramentos não foram criticamente exercidas porque se desviaram do propósito do texto literário para questões ordinárias do cotidiano escolar, tais como cópia e perguntas acerca da organização do objeto (rimas, tipos de estrofes e silabação). A aceitação dos gêneros como modos de representar os possíveis mundos discursivos poderia ter sido feita com o rompimento com práticas restritivas de trabalho com a linguagem.

O letramento literário, por sua vez, é aquele que se manifesta quando o objeto em questão é o texto literário e, nas aulas analisadas, esse ficou comprometido com a conduta dos professores, independente do uso ou não das ferramentas digitais, porque os professores não permitiram aos gêneros literários, o respeito a sua natureza estética e lúdica, porque houve a prisão ao modelo autônomo, que os impediu de visualizar como poderiam formar leitores mais críticos se suas condutas de formações de leitores tivessem contemplado os gêneros em toda a sua potencialidade. A sensibilidade para perceber os sentidos veiculados por esses gêneros por si mesmos já seria uma grande contribuição ao ensino de língua e as suas manifestações artísticas.

As múltiplas linguagens são aquelas nas quais a escrita se associa às demais modalidades de expressão e o letramento literário pode ser uma forma de vislumbrar esse

universo múltiplo, fazendo com que as pessoas se apropriem, reelaborem e/ou repudiem determinados discursos. Embora não haja a necessidade de ele encontrar-se diretamente relacionado ao letramento digital, seria interessante, no contexto da aula no LEI, que o letramento literário pudesse fazer com o letramento digital uma interseção, aproveitando o potencial advindo do ambiente digital e de seus recursos. Assim, haveria uma complementação do uso dos recursos expressivos que a linguagem literária pode manifestar isolada ou conjuntamente com as multimodalidades. Isso depende da compreensão de como os modelos de letramentos apresentam-se nos eventos e nas práticas promovidas pelos professores.

A leitura de textos literários na escola faz parte de um projeto maior que traz em si marcas de uma elitização da leitura. A partir daí, decorre a presença massiva de textos literários e a representação de leitura na escola, porque:

O campo de leitura – com destaque para a leitura erudita – é dos mais dogmáticos e, por isso mesmo, aquele que oferece maior resistência a questionamentos e modificações. O que as intervenções governamentais e pedagógicas têm conseguido fazer com maior sucesso, em favor da leitura é disseminar socialmente a ideia de que *leitura* é algo para poucos e bons. Os livros lidos por muitos não servem; bons são aqueles que poucos leem, menos entendem e menos ainda gostam. O trabalho escolar tem difundido o discurso da não leitura muito mais do que contribuído para a reflexão sobre as práticas de leitura. Pessoas comuns, depois de alguns anos de escola, dizem frequentemente que não gostam de ler, enquanto leem jornais, gibis e romances. (ABREU, 2009, p.155)

As práticas de leitura não potencializaram os efeitos de sentido pertencentes aos gêneros em aplicação, impedindo que o letramento literário ocorresse satisfatoriamente ou mesmo que o letramento multimodal se efetivasse. Embora o computador estivesse presente, como ferramenta, nas aulas observadas, isto foi feito mais como extensão do modelo de letramento autônomo, isto é, não houve utilização de um recurso que pudesse contribuir para dinamizar a leitura, evitando o distanciamento entre os jovens e os textos, mesmo sendo tais textos pertencentes ao domínio literário. Talvez, se fossem propostas atividades que envolvessem mais linguagens, tais como animação dos textos em vídeos, ou a possibilidade de relacionar diferentes gêneros, pudéssemos potencializar os letramentos e/ou os multiletramentos.

Os professores, a partir de suas ações e estratégias, não revelaram como o letramento multimodal poderia ser operacionalizado, mesmo quando as práticas de letramentos explicitamente solicitavam sua presença para efetivar a significação das atividades, fossem elas a resolução de questões do ENEM ou a leitura de código de trânsito. A disposição dos elementos não verbais contribui para ampliação de propostas de construção do

sentido dos textos analisados e isso demonstra que há uma abertura significativa para os multiletramentos.

A multimodalidade corresponde aos vários modos ou canais para a construção de significados. Não que esses modos se sobreponham como uma adição, mas eles se integram de tal forma que a complementação vai sendo absorvida pelo nosso cérebro de forma a perceber a unidade onde havia múltiplos. Fato que remete as escolhas feitas, por exemplo, pela P2 ao selecionar o clipe da canção “Eduardo e Monica”; apresentando a letra da canção e convidando os alunos para ouvir a música e responder ao *webquest* sobre o tema, como veremos, a seguir:

(60) P2: Então, nós vamos intercalar essa semana com essa atividade de leitura e interpretação, que será também muito prazerosa. Nós vamos assistir inicialmente o vídeo ouvindo a música. Não vou dizer o que é pra não quebrar a surpresa, mas eu gosto muito.

Então, tem uma interpretação legal lá, a partir da música e do clipe, do filme da música que nós vamos assistir. Ok? Lá nós vamos *sentar de três*, porque depois da música tem a proposta de atividade, interpretação de texto baseada na música, tá? Podem levar as coisas. Kennedy, eu só quero que você vá ao laboratório perguntar ao Nilson se já tá ok. Vocês vão precisar de caderno, lápis, caneta e borracha. Agora só um momento, enquanto ele vai verificar se o laboratório tá pronto, eu vou fazer a chamada. (Grifos nossos)

É importante salientar que, embora o professor ofereça muitos recursos para os alunos explorarem as diversas modalidades tecnológicas, ainda se encontra preso ao modelo de letramento autônomo, quando diz que a interpretação do texto está no texto e não nas relações estabelecidas na interação entre o leitor e o texto, além das possibilidades intertextuais oferecidas pelo próprio texto. Uma observação que desejamos fazer aqui e que está presente na fala do professor remete aos escassos recursos que os LEIs possuem, que podem explicar o forte apego aos instrumentos do letramento tradicional: “Vocês vão precisar de caderno, lápis, caneta e borracha”.

Embora seja verdade que os recursos são parcos, a proposta sugerida era a de encontrar em várias linguagens os incentivos para a resolução de um exercício. Com a subutilização das tecnologias, mais uma vez, acontece a representação da supremacia da escrita sobre as demais modalidades de linguagem:

O valor atribuído normalmente ao signo linguístico, privilegiando a palavra escrita, desloca-se para as interações que surgem dos espaços intermediados gerados por uma linguagem hipertextual. A capacidade de leitura depende da habilidade topográfica do novo leitor, ao deslocar-se pela multiplicidade instável, característica da mídia eletrônica e digital. Nesse universo labiríntico, perder-se pode ser a melhor forma de se encontrar. Cada um diante das telas eletrônicas da TV ou do computador está exatamente onde está, o que não depende do grau de alfabetização

ou da capacidade de decifrar signos linguísticos linearizados (MOTA; BRETAS; MATOSINHOS, 2001, p. 197).

No exemplo, podemos inferir que o professor em questão não atentou para a necessidade de uma “reengenharia da sala de aula” (GUIMARÃES; DIAS, 2002, p. 26). Não simplesmente porque houve uma mudança de espaço, mas porque significativamente alteraram-se as ações educativas que agora devem ser redirecionadas para colocar o aluno como centro da aprendizagem. Embora, possamos atentar para o fato da difícil tarefa de articular o gênero digital *webquest* às demandas de avaliações tais como o “provão” e a “bimestral”, isto é, apesar de haver modificado a forma que o conteúdo se apresenta, não mudaram os propósitos – avaliações.

(61) P2: Infelizmente minha escola não dispõe de número suficiente de computadores para todos os alunos e os que existem estão sucateados. Os regentes dos LEIs se viram como podem, são parceiros, mas isso não basta. Quero registrar também que nossa escola perdeu agora 100 horas das 400 que existiam à nossa disposição nos dois LEIs que a escola possui. A nova diretora da CREDE alegou a falta de uso desses espaços, o que não é verdade. Seja lá o que for, esta decisão vai na contramão da comunicação.

O participante P2 apresenta-nos a angústia de realizar um trabalho com as tecnologias quando essas são limitadas, comprometendo a atividade. Sem o suporte tecnológico, a chance de ampliar os letramentos dos alunos também fica comprometida e fica quase impossível apontar a sala de aula como potencializadora de variedade e diversidade de situações comunicativas para a aprendizagem, diante desse cenário.

Além das dificuldades apontadas, temos que atentar também para o papel do professor como professor-leitor como “o sujeito que deve estar preparado para lidar com as tecnologias de leitura. E, é claro, com as leituras das tecnologias.” (BARRETTO, 2009, p. 199). A imagem do aluno e do professor é aquela inferida pelo conteúdo de leitura do livro didático e das aulas presenciais na qual o professor não apenas indica o que deve ser lido, mas como deve ser lido. Essa leitura se aproxima da leitura do texto impresso, desconsiderando as leituras da tecnologia. O roteiro de leitura proposto para ser feito com os gêneros presentes na *internet* é o mesmo do livro didático. Há uma redução das possibilidades de leitura dos gêneros solicitados em que não são aproveitadas as oportunidades do mundo digital.

Acreditamos que os envolvidos nessa aula tiveram a chance (mesmo que involuntariamente) de fazer leituras em várias direções e em várias semioses, o que lhes permitiu ampliar a noção de leitura e escrita. No entanto, o conjunto de elementos observados na prática docente revela uma representação ainda pautada num modelo de letramento autônomo, o qual restringe as possibilidades de multiletramentos. Mesmo estando no

Laboratório de Informática, ambiente propício a diferentes letramentos e ao digital, não houve uma exploração produtiva das habilidades que poderiam levar a esses letramentos.

O letramento multimidiático (LEMKE, 2010) refere-se ao conjunto de habilidades de relacionarmos os signos verbais e não verbais para atribuímos significados ao que as pessoas fazem em sistemas amplos de práticas que dão coesão à sociedade. No videoclipe apresentado por P2 havia um propósito maior que a canção expressa: a propaganda de uma operadora de aparelhos de celulares, *tablets* e outros dispositivos, ou seja, era um anúncio publicitário, mas isso não foi cogitado. No final da aula, não houve como perceber a intenção do professor de despertar os alunos para questões de ordem da natureza lítero-musical presentes na canção do anúncio que estava sendo apresentado.

Segundo os PCNs, a discussão acerca do texto literário deve ser feita com bases diferenciadas daquela dos textos ordinários. A natureza dessa leitura deve respeitar os princípios gerais desse documento, uma vez que os parâmetros prescrevem que devemos “Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção” (BRASIL, 1999, p. 127).

O trabalhar com textos implica relacioná-los aos seus contextos e isso não foi percebido em nenhuma das aulas, mesmo quando o assunto era a participação dos alunos no ENEM. Nesse caso, a preocupação consistia nas informações acerca de questões formais da prova e não houve nenhuma contextualização sobre a natureza da atividade, para que os alunos desenvolvessem competências discursivas. A preocupação em mostrar aos alunos um vídeo institucional no laboratório ocorreu apenas pelas condições oferecidas pela sala e não como forma de ampliação que os recursos ali disponíveis podem proporcionar.

Nesse contexto, constatamos que a aula de Língua Portuguesa, observada no LEI, não promoveu a apropriação efetiva de multiletramentos, mas de letramentos que aconteciam mediados por recursos específicos desse ambiente, mesmo que houvesse a possibilidade desses multiletramentos se realizarem. O uso da tecnologia, no contexto educacional à luz da Pedagogia de Multiletramentos exige mais que uma abertura para a multiculturalidade e a multimodalidade participarem dos eventos e das práticas de letramentos. No caso em questão, deve haver a consciência do docente em realizar a promoção dos multiletramentos, fato que não foi observado.

A questão central para os multiletramentos, assim como para os estudos de letramentos de um modo geral, é permeada de situações em que o texto está presente no evento, intermediando a interação e fazendo as pessoas produzirem significados em práticas

reconhecidas pelo grupo que dele participa. O uso do LEI deve se apresentar como espaço de práticas sociais diversas, mas também deve contemplar atividades em que as tecnologias digitais sejam necessárias para o evento efetivar-se e a aprendizagem ocorrer de fato.

Os professores, em geral, ao utilizarem os recursos tecnológicos, reduziram as potencialidades deles como ferramentas para o ensino, porque, ainda com base nos PCNs, podemos afirmar que a inserção desse aparato tecnológico na escola faz parte de um movimento em que devemos aliar as tecnologias da comunicação constitutivas de práticas do cotidiano às práticas escolares. Ainda que se faça um CD com o material digitado pelos alunos, não será com a simples digitação de textos que a formação cidadã e a inclusão digital serão contempladas.

Os participantes, apesar de ainda não terem conseguido totalmente a materialização didático-discursiva pretendida pelos documentos, demonstram a existência de um complexo processo em que estão correlacionados aspectos de concepção de língua, de ensino, de letramentos e de uso das tecnologias como forma de fazer a relação entre o intentado pelos documentos acerca das tecnologias e as políticas de inserção dessas na escola. As universidades, de um modo geral, não trazem o assunto dos letramentos e das novas tecnologias como formas de apropriações desses letramentos, estando a inclusão digital distante da escola, porque as atividades de ensino-aprendizagem da língua encontram-se presas às propostas do livro didático e suas implicações.

Acreditamos haver um avanço quando se vislumbra que o uso de computadores é uma prática bastante salutar para o desenvolvimento das aulas de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, de suas práticas pedagógicas. Mas também apontamos uma discussão urgente dos modelos de letramentos, porque o modelo autônomo não nos permite vislumbrar o potencial do uso dos recursos digitais. Insistimos que a formação dos professores como agentes de letramentos pode ser uma alternativa para minimizar o problema, quando eles forem formados para atuar como tal.

E isso vai além das TDICs na formatação de suas aulas, porque os professores precisam entender que os leitores que estão formando devem desenvolver habilidades de autonomia diante do uso da escrita. São habilidades para produzir e compreender textos de quaisquer gêneros, incluindo os literários, implicam compreender que os eventos em que se materializam as aulas precisam ser espaços para eventos de letramentos, aqueles nos quais se desenvolvem práticas de letramentos mediadas por textos multimidiáticos, multiculturais, multimodais, uma vez que nos encontramos em um mundo com essas demandas. Esses eventos e práticas devem induzir aos multiletramentos.

O letramento digital não está presente em todas as aulas, embora a maioria das aulas ocorra no LEI. Não notamos o desenvolvimento de atividades que implicassem um letramento crítico digital, ou seja, algo que fosse além do consumo de tecnologias. Buzato (2007, p. 168) redefiniu letramento digital em função do aspecto transcultural da *internet*, afirmando que letramentos digitais são “redes complexas de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, se entrelaçam, se contestam e se modificam mútua e continuamente por meio, em virtude e/ou por influência das TICs”. Como podemos atestar, os alunos não modificaram suas práticas com o uso das tecnologias, então resta-nos considerar que o letramento digital não se efetivou plenamente nas aulas analisadas, embora tal letramento estivesse potencialmente disposto, mas, para isso, o professor deveria romper as barreiras de trabalho com a linguagem de forma sistemática, por meio de exercícios analíticos.

Há uma postura antipragmática que engessa o trabalho com a linguagem em suas diversas manifestações, uma vez que a atitude da escola, que põe o trabalho da linguagem como objeto posto à distância de seus usuários faz com que os professores de língua materna não legitimem as práticas em que a escrita torna-se secundária. Isso talvez ocorra por conta de os letramentos situados na escola representarem a construção de modelos emergentes na sociedade ocidental, nos quais a escrita ocupa lugar de prestígio. Por meio dela a língua recebe a categorização de modalidade "correta" e cabe à escola sua transmissão e controle. Os saberes sobre a língua e determinados modos de ler e escrever são direcionados, isolando os demais contextos que permitem o aparecimento de outras linguagens e outras formas de ler e escrever. No caso, esse interesse perde-se por conta do propósito da atividade proposta. Isso é ilustrado a partir dos comandos nos eventos de oralidade, como nos exemplos:

(62) P2: Observem aqui ó, praticamente todo mundo tá na *webquest*. Lá em cima tem um menu: introdução, tarefa, processo, avaliação e conclusão. Vocês podem navegar nesse menu aí – introdução – diz o que é a *webquest*; tarefa – é o que E quer; processo – é como ela quer que vocês trabalhem e avaliação – é como ela vai avaliar e as conclusões do trabalho. E, tá aberto o site pra você.

(63) P2: Vocês primeiro têm a introdução, que é a apresentação, nós poderíamos até ler. O que tá dizendo aí na introdução? Pessoas de hábitos e maneiras de pensar diferentes podem se apaixonar? O texto a seguir mostra a experiência de um casal formado por pessoas bem diferentes. Ao lado, você tem a letra da música. Você tem a possibilidade de ampliar, pra que você possa ver melhor. Depois de familiarizado com a letra da canção, você vai para o próximo passo. Qual é o próximo passo? Tarefas. As tarefas são 13 questões propostas aí, todas com base na música. Você vai ler cada uma e vai colocar só respostas no caderno.

No exemplo (62), observamos que o aluno é orientado a navegar pelo *webquest*, mas sem desafiá-lo a descobrir novos caminhos, limitando-lhe as possibilidades e impedido-o de fazer e ativar os letramentos. No exemplo (63), P3 dá continuidade a esse processo,

fazendo do evento de leitura da letra da canção e do *webquest* práticas de leitura dirigidas, sem permitir que o aluno recorra à hipertextualidade para a construção de sentidos.

Quanto à representação de concepção de ensino de língua, temos as teorias centradas no ensino como fórmulas repetidas; as instruções são fortemente influenciadas por um ensino centrado no professor, e o aprendiz não ganha espaço para desenvolver suas ações de aprender, conforme verificamos no exemplo no qual a assimetria entre professor e instrutor detém a fala e a situação e em que todas as ações conduzem a respostas da avaliação como um produto.

Observa-se nesses exemplos que o letramento digital é favorecido de modo muito restrito, porque há uma minimização do processo de aquisição dos letramentos, à medida que o letramento digital torna-se apenas uma sequência de passos para a resolução da “tarefa”. Essas ações reduzem as possibilidades do reconhecimento das semioses presentes nos gêneros, impossibilitando o desenvolvimento de eventos de leitura numa perspectiva multimodal, condição inicial para a apreensão do conteúdo e dos letramentos.

No desenvolvimento da aula, não verificamos eventos de escrita específicos, mas a escrita foi o ponto de partida para a realização dos eventos de oralidade e leitura, como atestam os exemplos transcritos, em que há frequentes remissões a textos na modalidade escrita.

As ações desenvolvidas pelo professor nos eventos de oralidade e de leitura apontam um conjunto de traços que revelam uma tendência de atuação, que pode ser inserida no modelo de letramento autônomo, porque, de acordo com Silva (2006), nesse modelo, o conhecimento é algo para ser apenas consumido e não produzido, transformado, desafiado. Sua prática pedagógica não rompe com a divisão entre o “momento de aprender” e o “momento de fazer uso da aprendizagem”. Conforme verificamos, o professor tenta promover a apropriação das práticas de letramento reforçando a conduta que esse modelo descreve sem apontar para o trabalho com canção, que pode render diversas nuances e no qual se congregam estratégias linguísticas, metacognitivas, afetivas e sociais, entre outras, para a efetivação dos multiletramentos dos alunos em uma aula sobre leitura no LEI, tendo como material didático o uso de um videoclipe da canção “Eduardo e Mônica”.

O exemplo a seguir caracteriza bem essa atuação:

(64) P2: Pessoal, essas atividades... Vocês sabem que todas as atividades que nós fazemos são cobradas... Só um momento. Fazem parte da nossa nota parcial. Então, se você não estiver fazendo, na hora de retirar a nota, de solicitar, você não vai ter direito. Só em ter participado aqui não vai valer não.

Como o exemplo demonstra, há uma coerção sobre os alunos. Os letramentos que deveriam ser trabalhados na aula entram em conflito com a avaliação por meio de notas, impossibilitando a natureza processual da aquisição de novos letramentos, delineando um comportamento característico de uma atividade pautada no modelo autônomo.

(65) P2: Desde o semestre passado, eu trabalhava junto com os meninos do laboratório, (...) montando o *webquest*. Veio a greve, aí nós não podemos trabalhar com vocês esse *webquest*. E na semana passada, finalmente, nós terminamos de montar.

(66) P2: nós vamos intercalar essa semana com essa atividade de leitura e interpretação, que será também muito prazerosa. Nós vamos assistir inicialmente o vídeo, ouvindo a música. Então, tem uma interpretação legal lá, a partir da música e do clipe, do filme da música que nós vamos assistir. Ok? Lá nós vamos sentar de três, porque depois da música tem a proposta de atividade, interpretação de texto baseada na música, tá? (...) Vocês vão precisar de caderno, lápis, caneta e borracha.

Ressaltamos a atitude da P2 ao planejar o *webquest* para uma aula no ambiente digital, pois as TDICs, cada vez mais, atraem os adolescentes e a escola não pode ficar à margem dessas transformações. Após a explicação inicial em sala de aula, o professor conduz os discentes ao laboratório de informática, onde relata que, para ganhar tempo, vai disponibilizar o *site* do videoclipe a ser visualizado para os alunos assistirem novamente se assim desejarem:

(67) P2: Pessoal, quem fez o ENEM ontem sabe que uma das principais habilidades cobradas, (...) eles visam muito à habilidade compreensão e interpretação de textos. Então, essa atividade é também uma forma de nós trabalharmos e desenvolvermos essa habilidade de compreensão e interpretação de textos de uma forma mais prazerosa, né? Até mesmo lúdica, porque tem o filme, tem a letra da música.

Consideramos a proposta de trabalhar o videoclipe de uma canção bastante propícia para se discutir compreensão de textos já que temos nesse gênero diversas modalidades que imbricadas contribuem para a produção de sentidos. Assim, a letra da canção, combinada com sua melodia, e as imagens do vídeo se harmonizam para facilitar a construção de sentidos por parte dos estudantes. O problema surge quando o professor abandona o videoclipe da canção e prossegue apenas avaliando e reforçando o caráter punitivo da ação de ensino-aprendizagem e o *webquest* realiza-se como um produto, passando a ser a informação mais relevante durante a realização da atividade.

Os relatos seguintes são anteriores à exibição do videoclipe e informam as temáticas que aparecerão no mesmo e as orientações para o passo seguinte, que é ouvir e cantar a música.

(68) P2: Vão surgir temas como a bebida alcoólica, beber de forma irresponsável, mas a temática principal mesmo no nosso estudo é o fato de duas pessoas diferentes e completamente diferentes se apaixonarem. Então, começa com esse questionamento, eu tenho aqui... [professor folheando livro]

(69) P2 (...) Então, temos assim ó: [professor lendo o livro] pessoas com atos e maneira de pensar diferentes podem se apaixonar? O texto a seguir mostra a experiência de um casal formado por pessoas bem diferentes. [professor falando aos alunos] Então, é importante que vocês prestem atenção à letra, porque as questões que vêm depois são todas baseadas na letra, no entendimento da história contada na música-texto. (...) E as questões, quando vocês forem resolver, vocês fazem como nós fazemos, só respostas no caderno e as perguntas estarão aí na *web*, vocês anotam as respostas, que nós discutiremos na próxima aula. Certo? Trouxeram caneta, lápis? Só respostas.

Os relatos acima comprovam que o videoclipe dá margem a um trabalho em que se pode tratar de questões multiculturais através das quais a docente poderia desfazer o equívoco muito comum entre as pessoas de que há uma cultura valorizada e outras desvalorizadas. Desse modo, a Pedagogia dos Multiletramentos é propícia para esta aula. No entanto, os comentários acima são os únicos realizados durante a aula e não houve mais adiante nenhuma outra reflexão sobre os comportamentos culturais. As culturas de massa são desconsideradas pelo “currículo tradicional que se propõe a “ensinar” ou apresentar o cânone ao consumidor massivo, a erudição ao populacho, o central aos marginais” (ROJO; MOURA, 2012, p. 14).

Após a exibição do videoclipe, o passo seguinte foi uma orientação para que os alunos acessassem o *webquest* e respondessem no caderno as questões elaboradas pelo professor:

(70)P2 [O instrutor] agora vai dar as instruções pra que vocês possam acessar a atividade com base na música.

(71) I2: Olha aí na linha do *Google*. Por sinal, vocês que não estão no *Google*, volta pro *Google* e fecha isso aí. Certo? Bota aí “*web* educacional”. Pronto, dá um *enter* aí! Clica em cima aí, vai. Clica em cima de “*web* educacional” [<http://www.webeducacional.com/>]. Quando vocês abrirem, vai abrir aquela telinha amarela ali, tá vendo? “Web educacional”, beleza? (...) Pronto, é aí mesmo. Observem aqui ó, praticamente todo mundo tá na ‘*Webquest*’. Lá em cima tem um Menu: introdução, tarefa, processo, avaliação e conclusão. Vocês podem navegar nesse menu aí – introdução – diz o que é a ‘*webquest*’; tarefa – é o que [o professor] quer; processo – é como ela quer que vocês trabalhem e avaliação – é como ela vai avaliar e as conclusões do trabalho.

(72) P2: pronto, vocês seguiram esse passo a passo e não esqueçam, não deixem de ler essas orientações, porque o que vai orientar o trabalho de vocês são essas orientações. Como o [o instrutor] disse, é uma passo a passo. A apresentação do trabalho, a proposta de atividades, vocês vão ler, quando chegarem nas tarefas, vocês vão ler as questões e responder no caderno.

Esses exemplos comprovam que, após a exibição do vídeo, não houve nenhuma discussão na sala sobre a letra da canção ou mesmo sobre os aspectos visuais do filme. O vídeo, no qual várias semioses se somaram para construção dos sentidos, foi desconsiderado. Desse modo, o professor perdeu a oportunidade de instigar seus alunos para uma discussão que poderia ser de seus interesses.

É importante ressaltar que os alunos vão para o LEI, porém não utilizam as ferramentas tecnológicas, pois responderam o questionário no caderno. Desse modo, o uso dessas tecnologias, tão atraentes para os adolescentes, restringiu-se a acessar o *webquest*, desconsiderando a confirmação a potencialidade dos recursos tecnológicos em questão.

Os relatos anteriores demonstram que o docente deixou de desenvolver nos alunos práticas que os tornassem usuários funcionais das formas de significação da contemporaneidade, o que significa ver os leitores e produtores de textos como “criadores de sentido, [sendo] analistas críticos, capazes de transformar (...) os discursos e significações, seja na recepção ou na produção” (ROJO; MOURA, 2012, p. 29). E isso apenas ratifica o que o docente ousou fazer quando combinou modalidades diferentes, resultando em muitos pontos para nossa análise.

O letramento multimodal, potencialmente comum a todas as aulas ocorridas no LEI, é responsável por associar imagens ao conteúdo verbal para a construção do significado, porque é parte de um comportamento leitor que não pode ser feito de forma separada do texto verbal e sobrepõe-se a outros letramentos na construção do sentido, convergindo para a construção de significados.

7.4 As inter-relações das estratégias do professor para promoção e/ou potencialização dos multiletramentos

A ida aos laboratórios faz parte de um conjunto de estratégias determinantes das práticas de letramentos ali realizadas, mas essas práticas não podem estar descontextualizadas de seus propósitos. O propósito mais fortemente revelador das aulas ocorridas no LEI situarem-se como atendimento a uma exigência significa que o professor se encontra na obrigação de preparar algo que os alunos façam naquele ambiente, mesmo que esse algo não corresponda a atividades que atinjam algum nível de letramento digital.

Para P3, por exemplo, a familiarização do aluno com as tecnologias é uma preocupação, porque, há no imaginário do professor que os alunos precisam ser ensinados, instruídos para todas as atividades que realiza na escola, mas as tecnologias causam

sentimento de frustração, pois a atividade não se mostra exitosa, embora haja a articulação de estratégias para esse fim. O LEI, como ambiente de aprendizagem, fica impossibilitado de atender as expectativas pela falta de recursos, pela inabilidade do aluno e pela insuficiência do professor.

Os relatos coletados mostraram que o planejamento é realizado coletivamente com os demais professores da área. A reunião é semanal e sempre conta com os coordenadores dos LEIs para subsidiarem os professores de todas as disciplinas nas atividades que desenvolverão durante a semana. Vejamos os depoimentos que nos informam essa organização:

(73) P1: Geralmente, o professor coordenador de LEI tem um cronograma que precisa cumprir e ele nos repassa em nossos planejamentos coletivos, ele vem e diz: precisam ser feitas determinadas atividades, por exemplo, a publicação de livros virtuais, a produção de história em quadrinhos, tudo isso ele tem um cronograma que é enviado pela Secretaria de Educação pra escola e ele nos repassa durante o planejamento coletivo. Alguns professores se habilitam naquilo que têm mais afinidade a fazerem o uso da ferramenta que melhor lhe convém, junto ao coordenador do laboratório, que tem mais domínio das ferramentas e aí a gente leva os alunos no momento da aula de Língua Portuguesa e pra outras finalidades também. (Grifos nossos)

(74) P2: Não, geralmente, é feito com todo o pessoal da área de LC – Linguagens e Códigos. No planejamento existe um momento destinado pra cada área, então a gente já... O professor do LEI já está presente no planejamento, então é nesse momento que a gente faz a divisão, diz quem tá trabalhando o quê e tal dia vai precisar de quê e até já passa pra ele, porque ele também viabiliza. Quando... Na verdade, eu posso lhe dizer assim, eu não tenho tanto domínio, se for assim pra criar um *Thinkquest*, um *Webquest*, precisa sempre da ajuda dos meninos, mas aí tem essa grande vantagem, eles se colocam à disposição e aí, como acontece o planejamento, então eu tenho uma noção do que eu vou precisar e de quando vou precisar; aí a gente já faz esse calendário, ou você vai tal dia, não, então já não posso ir. Como são dois laboratórios, até que funciona muito bem. (Grifos nossos)

Os exemplos (73) e (74) são bastante ilustrativos da realidade escolar. No primeiro temos uma situação bastante impositiva, porque há um cronograma pronto e não cabe ao professor a escolha de quais estratégias mobilizará. Por esse motivo, não se sente responsável pelas práticas de letramentos que serão desenvolvidas nas aulas ocorridas no LEI. P3, por exemplo, diz o conteúdo que está trabalhando, o que vai precisar para executá-lo e quem vai ajudá-la nesse momento, demonstrando não dominar as ferramentas e precisar de alguém que produza o material didático que utilizará ou indique como fazê-lo.

Quanto às atividades de leitura, realizadas no LEI, os professores apresentam respostas comuns que são apresentadas, a partir do trecho abaixo:

(75) P1: A gente deseja que os alunos entendam aquilo que eles estão lendo e que sejam capazes de formular os seus próprios questionamentos, as suas próprias

hipóteses para aquilo que eles estão lendo. A gente pede que eles dialoguem com o texto, que eles façam essa leitura intercalada, que eles pensem sobre aquilo que estão lendo e, de uma maneira ou de outra, eles acabem entendendo aquilo. A gente sabe que, muitas vezes, os alunos leem e passam por cima, só mesmo a leitura superficial. Eles não têm um aprofundamento, não têm interesse em ler outra coisa pra aprofundarem o assunto e a gente fica sempre pedindo pra que eles leiam de novo, se for necessário, que eles interpretem aquilo que estão lendo, mas na maioria das vezes é muito difícil. (Grifos nossos)

A compreensão de um texto impresso ou digital é um processo ativo de significação e não podemos afirmar a profundidade da ação se o aluno encontra-se sozinho no processo. Daí porque devemos compreender quais são as estratégias que fazem os alunos desenvolverem necessidades de compreender a leitura e a escrita como processos de construção de significados a partir dos objetivos que o professor apresenta para a atividade:

(76) P2: Eu tenho bem claro o objetivo de que eles conheçam o maior número de gêneros digitais possíveis e quero, sempre bato nessa tecla e chamo atenção antes da gente sair da sala de aula para o laboratório, pra o fato de que eles devem prestar atenção que todo texto tem, até pela própria diagramação, distribuição na tela ou no papel, ele tem suas características próprias, ele tem uma função própria, ele tem um público específico e eu percebo que eles já estão tendo percepção pra isso. Eu utilizo até vários exemplos, um convite é diferente de uma bula de remédio, então os textos não são palavras soltas, eles servem pra algumas coisas, então quero que prestem atenção nisso, que vão guardando as características de cada um e em que situação da vida esse texto vai ser interessante, vai ser útil na vida, porque eu me preocupo muito com isso. (Grifos nossos)

No exemplo (76), podemos observar as estratégias de trabalho com os gêneros textuais como uma forma de ação. O participante P2 leva os alunos ao LEI e lá os direciona para que observem questões de ordem constitutivas dos gêneros. Como o espaço de tempo de uma aula é bastante curto para o que pretende fazer, o professor explica o conteúdo a partir do direcionamento do que são os gêneros e de quais recursos tecnológicos precisa para efetivá-los. No entanto, o professor não integra os gêneros textuais entre si, não os relaciona, negando-lhes a intertextualidade e a intergenericidade exigidas para a construção do significado.

Vejamos os exemplos (77) e (78) em que a leitura do texto foi realizada a partir de situações limitadoras, isto é, como pretexto para outras questões que não foram a construção de sentidos:

(77) P3: Geralmente, digamos, se for um hipertexto, a exploração de um gênero textual, então nós vamos explorar o e-mail ou outro tipo de comunicação lá virtual. Então, é direcionada aquela atividade de leitura: é exploração do gênero, é aspecto gramatical? Depende muito do conteúdo que vai ser abordado. (Grifos nossos)

(78) P4: Há uns dois anos atrás - eu entrei aqui em 2010 -, trabalhei fábulas. Eles pesquisaram fábulas pra ler. E daí, primeiro eu na sala providenciei perguntas, eles destacaram as folhas e me entregaram pra quem fosse logo resolvendo e levei pra o

laboratório. Eles iam pesquisar fábulas. Era o primeiro ano. Gosto muito de trabalhar com o primeiro ano por isso; eles são mais acessíveis né? Aí eles leram as fábulas, vieram três ou quatro, teve uns que foram duas, e a partir daí, quando eles leram, foi até uma hora a aula, terminou, aí nós voltamos, fizeram bem leituras lá, tudo na internet. Voltamos pra sala, daí entreguei as folhas e eles tinham que responder. Se eles fizeram a leitura que não fosse mecânica, iam saber responder, né? Questões bem simples, de personagens, de fábula. E aí, eu passei. Na volta, eles pesquisaram, foram lembrar a leitura e foram responder. Aí fui questionar: o que você lembra, de tudo? Responda. Aí depois foi a parte da oralidade e, assim, eu percebi de 70%, diria que realmente fizeram uma leitura não mecânica. Porque eles souberam dizer as questões da fábula, tudinho, responderam bem direitinho. É uma atividade bem interessante né? Aparentemente... (Grifos nossos)

O participante P3 resguarda-se de prováveis críticas, preservando sua face no momento da entrevista e, para isso, utiliza termos como “hipertexto”; “*e-mail*”; “comunicação virtual”, com os quais tenta demonstrar o conhecimento teórico para o pesquisador, no momento da entrevista. Mas é possível perceber que o conhecimento da teoria não se apresenta vinculado à prática, por exemplo, a exploração do gênero está atrelada ao conteúdo gramatical, quando P4 levou os alunos ao LEI para ler fábulas e depois testou sua capacidade de memória, isto é, como esses alunos retiveram as informações, cobrando-lhes características formais dos textos, tais como perguntas acerca dos personagens, denunciando o processo mecânico presente.

A questão dos termos que P3 utilizou sobre o vocabulário presente na área das tecnologias digitais demonstra conhecimento teórico, mas a ação observada em prática de ensino de leitura está distante de fazer uso desses conceitos para a transposição didática. A leitura de fábulas, por exemplo, não contemplou as habilidades interpretativas críticas, assim como as demais atividades de leitura revelaram.

Os professores ajudariam os alunos a compreender como eles deveriam ler o texto no ambiente digital, se sua postura com as linguagens fosse de perceber a potencialidade das tecnologias. Se os professores orientassem os alunos sobre como eles deveriam interpretar a imagem, o som e demais aspectos, para que a leitura de fábulas pudesse ter sido bem mais dinâmica. O professor deveria ter relacionado outras linguagens para que fossem despertadas outras construções de significados e, assim, outras respostas teriam sido formuladas pelos alunos.

Todas as posições assumidas pelos professores cujas aulas foram aqui analisadas não significam que estamos culpando nossos participantes do fracasso dos baixos índices de leitura de seus alunos, mas as situações conflituosas demonstram o embate vivido por aqueles professores que intencionam fazer acontecer algo de positivo pela educação brasileira e se encontram presos a situações contingenciais muito maiores. A leitura vem a parecer um ente

que acontece fora da vida das pessoas comuns. Por essa razão, os exemplos expostos têm a função de desmistificar isso, pois apresentam professores que trabalham com os gêneros, promovem as aulas no LEI e planejam suas atividades com esse fim, embora não consigam ainda materializar práticas de letramentos que desenvolvam efetivamente o letramento digital.

Quanto às atividades de escrita, as estratégias apontadas pelo professor para desenvolver suas atividades podem ser ilustradas no excerto abaixo:

(79) P1: As atividades de escrita, muitas vezes, eles produzem na sala de aula ou em alguma atividade para casa, já que têm muita dificuldade em produção de texto mesmo, porque eles leem pouco, consequentemente eles produzem muito pouco e aí eles produzem esse tipo de atividade ou em sala ou em casa e, muitas vezes, a gente leva pra o LEI, pra que eles digitem e absorvam as ferramentas de digitação mesmo, com o uso do computador.

Na maioria das vezes, o computador já auxilia alguma coisa, como, por exemplo, as correções que o próprio computador sugere e aí a gente tenta ao máximo fazer com que os nossos alunos, quando eles têm uma dificuldade sobre uma determinada palavra ou dificuldade de escrita, eles busquem as informações, que eles não tenham a informação pronta, que a gente não dê a resposta pronta. Mas eles são muito preguiçosos, eles detestam, por exemplo, procurar qualquer palavra que seja no dicionário. Eu vivo dizendo pra eles que tem dicionários na *internet*, fácil de serem encontrados, mas eles morrem de preguiça de ir procurar mesmo. (Grifos nossos)

Ao afirmar que os alunos têm muita dificuldade de produzir textos porque não leem, o professor parte de uma crença de que a quantidade e a qualidade de leitura encontram-se atreladas diretamente à qualidade de produção escrita. Isso pode ser comprovado com o uso do LEI para atividades de digitação, porque revelam a concepção de escrita centrada no produto. Daí o professor afirmar que a digitação pode fazer que os alunos “absorvam ferramentas de digitação mesmo”. A natureza da atividade não os estimula a produzir textos, por que há no paradigma curricular uma certeza de que alguém decidirá aquilo que o aluno precisa saber e esse alguém planejará para que o aluno aprenda tudo em uma ordem linear, fixa, dentro de um cronograma também fixo, impedindo-o de criar textos autênticos para uma audiência também autêntica.

Outra forma de ver a escrita, não muito diferente da anterior, está presente no trecho a seguir:

(80) P4: De escrita é o que falei, interpretação. E, às vezes, também, eu costumo fazer assim, eles apresentarem, por exemplo, eles viram a fábula, aí na outra aula, eu posso fazer o quê? Eles apresentarem a fábula, recriando outra roupagem na escrita, tipo produção textual, onde eles vão mudar os personagens, o final da fábula. Por exemplo, a fábula dos três porquinhos, teve um lá que mudou toda aquela história, não tinha mais aquele sofrimento, tudo era muito belo. Então, eles criaram situações, já que a maioria mora em bairros que têm muita violência, sabe? E aí eu acho que eles criaram aquela coisa de paz mesmo, né? Fábula de Chapeuzinho Vermelho o Lobo não era mau, sabe? Não era. (Grifos nossos)

Valorizar os letramentos das culturas locais demonstra o reconhecimento da escola de práticas de letramentos em que seus alunos e professores encontram-se envolvidos. Isso é interessante, mas não devemos dizer apressadamente que estamos diante de um modelo de letramento ideológico, porque a escolarização da atividade nos remete a contextualizar a prática de letramento como um exercício de reprodução de estrutura textual, mesmo que bem intencionado.

Passemos agora ao exemplo no qual P2 apresenta uma discussão. Nela, o professor demonstra acreditar que, ao usar as tecnologias, está abrindo espaço para as infrações à norma culta, isto é, que permite a entrada do internetês³⁵, reservando para ambientes não digitais o uso de registros formais da língua:

(81) P2: mesmo que de forma não culta, não padronizada, digamos assim, e que muitos linguistas são contra, mas outros não, já são a favor, a minha opinião é contra ou a favor? Eu sou a favor, eu acho que mesmo que seja o internetês, mesmo que seja aquela linguagem de gíria totalmente não padrão, fora da gramática, do exigido na forma culta escrita, mas é importante pra que eles desenvolvam a escrita, mesmo com todas essas falhas, porque o professor tá ali pra apresentar a norma culta, então aquele momento da internet vai ser uma variação do português. Então, quando ele aprende algumas regras e a escrever de forma adequada, ele vai saber adequar aquela linguagem a um contexto de *internet*, ao contexto de uma carta formal, aos diversos contextos. (Grifos nossos)

Para alguns, a utilização do internetês confunde-se com a norma não culta, o que não é necessariamente verdade, uma vez que essa forma de linguagem está mais associada à faixa etária de um grupo de usuários da *internet* ou de determinadas comunidades desse ambiente. A reação a essa linguagem provocou inúmeras pesquisas e estudos que não é central para nós, mas vale-nos discutir porque essa é uma aflição para o professor quando decide fazer com que seu aluno produza textos utilizando a ferramenta digital.

O professor do exemplo (81) representa o momento de uso das tecnologias como aquele da necessária variação do português para o internetês, havendo aí até mesmo algumas confusões conceituais. E o professor será o portador da norma culta e cabe a ele, como professor de língua materna, a função de proteger a variedade da língua, embora aceite “as falhas” dos alunos.

A proposta de um trabalho com a linguagem em uso exige uma aproximação entre os contextos para que o que se aprende na escola signifique também fora dela e o contrário

³⁵ Simplificações, combinações de caracteres, símbolos gráficos e recursos de imagem são características utilizadas, em grande parte, pelos jovens. [...] O internetês é uma linguagem surgida no ambiente da Internet, baseada na simplificação informal da escrita, com o objetivo principal de tornar mais ágil e rápida a comunicação. Disponível em: <<http://arteevicio.com/curiosidade/internet-rapidez-de-informacao-ou-uso-errado-da-lingua/>>. Acessado em: 17/05/13.

também ocorra, mas parece que isso não é possível de acontecer no modelo de escola que se apresenta, embora os PCNEM afirmem que é importante “[...] Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a sua vida” (BRASIL, 2000, p. 13). Isso pode ser atestado em P3 ao aferir valores para a produção escrita de seus alunos:

(82) P3: Cada atividade a gente, geralmente, atribui uma pontuação. Então, se for apenas a realização da atividade lá no laboratório, você, por exemplo, divide. Aqui a gente trabalha de 0 a 10, de 1 a 10, então a atividade total vai ser 10 pontos. Numa atividade total posso atribuir 3 pontos à utilização do laboratório, como ele fez a pesquisa, se está cumprindo o que foi solicitado, também um roteiro de leitura, a gente já atribui dois pontos e uma produção de texto, uma produção escrita geralmente vale a metade, são 5 pontos, que é pra ver realmente o que ele aprendeu ou deixou de aprender, que precisa ser trabalhado. (Grifos nossos)

Observamos que o professor não nos explica que estratégias mobiliza para a produção da escrita, mas qual a valoração que essa atividade tem, restando-nos atentar que a utilização do laboratório vale 'três pontos' dentro de uma escala que vale de zero a dez. Então, a frequência do aluno e a realização de exercícios mecânicos naquele espaço equivale a um terço de suas obrigações, embora não possamos afirmar qual é o lugar dessas obrigações dentro de um contexto maior de produção de textos, uma vez que não há uma proposta de trabalho com gêneros que promova práticas de letramentos reais.

Dando continuidade à análise do conteúdo das entrevistas, principalmente, no tocante às estratégias que os professores mobilizam para a promoção ou não de multiletramentos, apresentamos o que os professores nos dizem acerca do livro didático como recurso para o planejamento de suas aulas no LEI:

(83): P1 O livro didático tem algumas ideias, o que foi adotado a partir desse ano foi muito bom, ele vem com muitas ideias, muitos *sites* educativos, que nos ajudam na complementação do conteúdo escolar. E acaba que ele nos dá algumas ideias pra aquilo que a gente aplica em sala de aula, ele dá ideias e a gente leva os alunos muitas vezes pra complementar ou fazer atividades também, tudo isso o livro didático nos ajuda nessa programação. (Grifos nossos)

(84) P3: Também, assim, porque o nosso livro didático é Português e Linguagens. Na parte introdutória de cada unidade, principalmente das unidades relativas à literatura, geralmente são indicados *sites*, alguns links que nós podemos utilizar em parceria com o livro didático no laboratório. *Sites* de pesquisa e etc. (Grifos nossos)

Em ambos os exemplos, o livro didático é visto como um parceiro, uma complementação do conteúdo, contudo, o que observamos não foi uma complementação, mas uma imposição do modelo do livro para todas as aulas que ocorriam no LEI. Lemke (2010) argumenta que o currículo “do giz e da fala” logo será substituído por um currículo interativo

e afirma que já superamos o período de “simples transposição do modelo de educação do livro texto para uma nova mídia de demonstração” (LEMKE, 2010. p.472). Entretanto, parece-nos que, nas práticas docentes analisadas, estamos ainda longe dessas mudanças efetivas, uma vez que as estratégias dos professores ainda se encontram muito centradas nas propostas sugeridas pelos livros, como veremos a seguir:

(85) P4: [O LDP] Ajuda. Porque você pode pegar, por exemplo, eu dei as orações substantivas, eu dei as orações. Vou pegar a crônica, que dei a prova hoje. Terceiro ano: a gente fecha muito a questão no ENEM, o vestibular e SPAECE, são três coisas ao mesmo tempo. Então, eu dei a crônica, tudo, as características. Dei aula, primeiro, expositiva. Depois, nós fomos para o laboratório, lá eles foram ver exemplos de crônicas, detectar as características. Eu gostei muito dessa aula, ajudou muito, porque eles detectavam, uns iam anotando, outros iam falando, foi bem interessante né? Apenas houve um episódio de três alunos que, como falei, sempre tem, né? Mas, assim, ajuda. Tem coisas que a gente dá na aula pelo livro didático, que você consegue levar pra o laboratório, né? Mas já tem outros que não dá. E também, porque o terceiro ano é uma turma pequena, então foi muito bom por isso, porque ficou um aluno em cada computador. Então foi bem interessante. (Grifos nossos)

Vemos que os conteúdos trabalhados ainda se encontram apartados entre si. Os objetivos de uma aula ainda estão muito confusos, perdendo-se em um emaranhado de estratégias conflituosas, quanto aos interesses de aprendizagem. As ações dos professores ora atendem às matrizes de referências dos exames oficiais, ora ao livro didático, mas em nenhum momento flagramos a aprendizagem e o crescimento intelectual do aluno como central para o trabalho, porque o mesmo livro, que complementa o trabalho, pode também ser um complicador:

(86) P4: O livro didático, o que ele traz são *sites* e, que como o Primeiro Aprender também, para os primeiros anos, eles trazem vários *sites*. Quando a gente vai acessar, nenhum abre; então o livro, às vezes, faz é complicar. E quando você consegue, a coisa é tão rudimentar igual o livro pra você usar em sala, entendeu? Coisas muito comuns. Então, muitos *sites* de livro não chegam a agradar o aluno. (Grifos nossos)

Atentamos para o exemplo (86) em que P4 elogiou o livro e, na mesma entrevista, em momento diferente, ele critica ferozmente o livro Primeiro Aprender³⁶, cujo propósito

³⁶ O projeto "Primeiro, aprender!" foi lançado pela Secretaria da Educação (SEDUC), em 2008, sob o lema “Ler bem para aprender pra valer”.

Partiu da necessidade do desenvolvimento de uma ação específica no 1º ano do Ensino Médio com vistas ao desenvolvimento e à consolidação de habilidades e competências básicas imprescindíveis ao aprendizado das matrizes curriculares próprias a cada uma das disciplinas a serem cursadas. De maneira específica, trata-se de uma ação conjunta e articulada das diversas disciplinas, no âmbito da Rede Estadual de Ensino Médio, com vistas a desenvolver a capacidade de leitura, compreensão textual e articulação lógico-formal de conteúdos. Disponível em: http://www.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=633&Itemid=287. Acessado em 18/05/13

inicial é desenvolver a leitura dos alunos, mas a proposta não agradou alunos e professores, talvez porque o material do programa governamental fugisse um pouco do formato canônico do livro didático e exigisse um novo conjunto de estratégias para a aplicação de seu conteúdo.

As estratégias são determinantes das práticas de letramentos que ocorrem no LEI e se elas não forem adequadas ao desenvolvimento dos letramentos digital, multimodal, multimidiático ou não abrirem espaço para o multiculturalismo não poderemos ter os multiletramentos. A discussão acerca da relevância do livro didático correspondeu ao nosso último objetivo específico, isto é, a possibilidade de inter-relacionar as estratégias dos professores ao trabalho com as tecnologias. Daí a escolha por avaliar a mobilização de estratégias e recursos, feitas a partir do planejamento que prossegue na execução da aula no LEI.

Nós não podemos refazer o mundo através da escola, mas nós podemos iniciar uma visão através da educação que crie um conjunto transformado de relações e possibilidades para futuros sociais, uma visão que pode ser vivida na escola. Isso deve envolver atividades tais como relações de colaboração simulando trabalho, compromisso e envolvimento criativo, usando a escola como um local para o acesso à mídia de massa e aprendizagem, recuperando o espaço público de cidadania na escola para diversas comunidades de aprendizes.

Para os PCNEM “as novas tecnologias da comunicação e da informação permeiam o cotidiano, independente do espaço físico, e criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar” (BRASIL 2000, p. 11). Buscamos compreender se a *internet* também está na escola, então é necessário preparar criticamente, linguisticamente, semiticamente nossos alunos para essas linguagens. Não somente para responder às exigências de provas (também a elas), mas também para inseri-los nas relações de convivência com o outro e com a natureza que o homem reinventou.

Segundo os PCNEM, é preciso: “Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social” (BRASIL, 2000, p. 12). Daí porque os professores devem fazer a inter-relação entre suas estratégias e sua ação, isto é, a análise do que fazem em suas aulas é importante para, a partir daí, discutir onde e como os multiletramentos surgem ou poderiam estar presentes para uma sugestão de trabalho eficaz quando as tecnologias estão em pauta.

Ex. (87) P1: Vá em frente, cada bloco você vai... Veja aí a história em quadrinhos, nem sempre vem a questão escrita e os desenhos. Você vai localizar todas as imagens que têm a ver com o que foi dito aqui. Você lê a pergunta e marca. Veja outra.

É de 1 a 40. Aqui volta, essa é a primeira e a segunda, já sabe, clica aqui, você já respondeu, clica aqui. Vai aparecer outra questão, você vai ler e marcar. Se quiser retornar à questão, clica na outra mão.

O que eu queria acessar [*site*] é bloqueado aqui, é muito bom, do Monsenhor Antero, uma escola particular, mas aqui é travado, não pode não. É muito bom o simulado, é do ENEM, SPAECE, Vestibular...

E aí, tá conseguindo? São textos bem simples, fábulas, SPAECE não é difícil, é leitora mesmo. (Grifos nossos)

No exemplo acima, vemos os multiletramentos sendo exigidos pela tarefa realizada, mas o professor limita-se à operacionalização e não se detém nas estratégias de leitura que os diferentes gêneros solicitam. Temos, na questão apresentada, imagens e textos que precisam se articular entre si a fim de construir o sentido e atingir a resposta certa e isso não é comandado pelo professor.

No trecho, há também uma denúncia do bloqueio de *sites* que poderiam ajudar o professor a ilustrar exemplos de questões de testes que servem como simulados para provas oficiais. O bloqueio revela uma posição conservadora da escola e limita o uso das tecnologias, pois é uma atitude que compromete o trabalho docente e o envolvimento dos alunos, não apenas às redes sociais, mas a objetos que poderiam ser legitimados pela escola, reforçando o que estamos a afirmar no corpo da pesquisa.

8 CONCLUSÃO

As questões desenvolvidas neste trabalho tiveram como objetivo refletir sobre que práticas de letramentos eram realizadas na aula de Língua Portuguesa ocorrida no Laboratório Educativo de Informática – LEI, verificando o papel desempenhado pelo professor na seleção dos gêneros e dos recursos tecnológicos para, a partir desta conjunção, analisar como os documentos interferiram nas representações e na relação dos professores com as tecnologias, definindo suas ações e, principalmente, compreendendo a configuração das aulas de Língua Portuguesa nesse novo contexto.

Os letramentos que resultaram deste processo são a chave para compreendermos as práticas de letramentos desenvolvidas no LEI. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa em duas etapas. Fizemos uma pesquisa documental e, nessa, analisamos trechos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; (DCNEM); Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM); PCN+; matrizes de referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); matrizes de referências do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); Referências e material de apoio para o Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Ceará e matrizes de referências do Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Estado do Ceará (SPAECE). Nesses documentos, procuramos compreender como se manifestavam os conceitos acerca dos letramentos, dos gêneros, de leitura e escrita e de orientações para o trabalho docente com as tecnologias possível para os professores.

Por conta da urgência que o assunto merece, os documentos que se relacionam diretamente ao trabalho docente, tais como DCNEM; PCN e matrizes de provas oficiais, precisam de revisões de conteúdo, principalmente, no tocante aos gêneros digitais e formas de abordagem, tais como os aspectos relacionados aos recursos tecnológicos, além de referências aos estudos feitos acerca de sua natureza.

Para que o LEI possa ser o espaço em que as tecnologias sejam utilizadas para o trabalho com as práticas de letramentos como formas de ensino-aprendizagem sistemática de reflexão do uso da língua, a orientação em momentos de formação inicial e continuada do professor o ajudaria a fazer a transposição didática do conhecimento de forma reflexiva. Caso contrário, a insegurança continuará apresentando implicações de subutilização das tecnologias.

A construção das matrizes de referência das formas de aferição de aprendizagem também deve ser uma preocupação das prescrições. Por isso, a alteração no texto das

competências implicará mudanças significativas. A competência 9 do Enem não é capaz de medir o letramento digital, como já dissemos, porque esta não é sua função, mas é importante que haja uma maneira de fazê-lo. Assim, os laboratórios de informática presentes nas escolas do país justificariam sua presença como ferramenta pedagógica.

Os instrumentais utilizados para aferir o letramento digital dos alunos precisam ser construídos, mas não como formas de excluí-los, pois é importante que haja uma matriz para o letramento digital, a fim de subsidiar a elaboração de atividades, pelos professores. A partir de uma matriz, é possível que, ao longo do processo escolar, os alunos possam desenvolver continuamente esse letramento, associando-o aos demais letramentos necessários ao mundo tecnológico, ou seja, aos multiletramentos.

Há a necessidade de uma matriz de referências para que possamos esclarecer quais as habilidades que podem ser apresentadas em forma de descritores ou escala de proficiência, a fim de poder graduar os aspectos verbais e não verbais presentes nesses letramentos e, por essa razão, o ENEM e as demais provas não são o espaço para esta forma de verificação. A natureza do letramento exige habilidades relacionadas ao desenho e à formatação, responsáveis pelo manuseio de diferentes suportes e formas de veiculação de textos, mas também de construção de significação semântica que dependem do propósito do gênero.

Muitos dos textos que circulam na sociedade estão no ambiente digital e a escola deve estar preparada também para esta realidade. Por isso, o investimento em recursos é sempre uma ação necessária, mas, para tanto, de início, é urgente uma ampla discussão acerca das bases sobre as quais será fundamentada a formação tecnológica de alunos e professores, uma vez que as tecnologias digitais necessitam relacionar-se com a educação e, ainda, como trabalhá-las para que haja avanços na apreensão do conhecimento. Mas é fato que, sem mudanças estruturais nas escolas, não é possível o desenvolvimento de uma proposta de inclusão digital.

Os Laboratórios Educativos de Informática são importantes mesmo com o avanço de tecnologias digitais portáteis (celulares, *tablets* etc.), porque os LEIs contemplam as tecnologias com aplicações educacionais, embora ainda apresentem falhas das mais diversas ordens, inclusive de investimentos e manutenção. Eles são responsáveis pelas experiências que favorecem o letramento digital de boa parte da população escolar, principalmente das camadas menos favorecidas economicamente.

Os professores habilitam-se a ensinar a língua, muitas vezes, na base das experiências que têm e estas não são sempre exitosas. Embora todos sinalizem que estão

predispostos a agir de forma diferente, não conseguem fazê-lo, pois as instâncias de formação inicial não lhes foram suficientes para prepará-los profissionalmente. Isto talvez se justifique pelas insuficientes formações continuadas que, quando ocorrem, são restritivas e impositivas de modelos ineficazes de trabalho com a linguagem. Isso significa que há a repetição de formas de ensino que não vislumbram a aprendizagem dos alunos, sem a intenção de conhecer o que eles sabem, de que precisam e o que eles desejam aprender na escola.

A língua como instrumento é uma forte representação encontrada, mesmo quando os professores estão trabalhando vídeos, *e-mails* ou livros digitais. Uma prática reflexiva seria uma alternativa para desenvolver habilidades mais efetivas para a ação de ensino-aprendizagem, mas, para que isso ocorra, uma série de mudanças precisa ocorrer, principalmente, na concepção de ensino de língua que os professores apresentam.

A avaliação, ainda, é uma forma de controle sobre os alunos e se ela não está diretamente relacionada ao momento do ensino, está nas insistentes vezes em que há a recorrência aos exames oficiais para também pressionar os alunos, isto é, não se têm instrumentos que avaliem o crescimento de alunos em habilidades específicas de aquisição de letramentos ou da natureza dos gêneros que estão trabalhando.

Há um potencial para o trabalho com os multiletramentos, porque os professores, de modo geral, já se encontram trabalhando com textos da *internet*, mas nem sempre com gêneros digitais ou ainda explorando-lhes aspectos que favoreceriam a compreensão dos gêneros em sua totalidade. É possível constatar a potencialidade dos multiletramentos nas aulas em que observamos, mas ainda temos letramentos que se encontram reféns do modelo autônomo, aquele que vê a escrita desvincilhada de contextos, domínio de técnicas, inclusive de digitação.

Apesar de a leitura de textos caracterizar-se como uma atividade frequente, ainda é de responsabilidade majoritariamente do professor, que, sem saber ao certo como explorar a atividade simbólica ali existente, segue com pouca ou nenhuma interação com os aprendentes, na construção de sentidos. Daí que aspectos como multimodalidade, multiculturalidade, estratégias metacognitivas para leitura dos elementos constitutivos dos textos presentes no ambiente digital não foram contemplados. O respeito à natureza dos gêneros não ocorreu para que pudéssemos afirmar quais práticas de letramentos foram acionadas.

Não houve o desenvolvimento de potencialidades de leitura, tais como abordagens em que fossem exploradas a multimodalidade e as multissemioses presentes nos textos que circularam nos ambientes digitais, mas precisamos de cautela antes de afirmar que os professores não sabem ou não querem trabalhar com as tecnologias. Na verdade, o que

conseguimos observar e extrair em questionários e entrevistas é que eles representam a tecnologia como algo inalcançável, mesmo sendo usuários e reconhecendo que seus alunos, na maioria das vezes, também o são.

As aulas de produção escrita são raras, mas, quando ocorrem, os alunos são orientados a escrever, digitando textos, porque os projetos de livros digitais são comuns às escolas pesquisadas. Os livros digitais em nada se diferenciam dos livros em formato impresso, apenas o meio em que são "arquivados" é digital. Entretanto, para sua produção, algum nível de letramento digital é exigido dos alunos e o desenvolvimento de algumas competências pode ser atestado, mas devemos atentar ao que é feito e por que é feito, sob o risco de, em nome da representação falaciosa dos avanços tecnológicos, estar-se reforçando uma prática restritiva de uso da escrita.

A abordagem teórica de letramento assumida neste trabalho em uma perspectiva plural permitiu olhar de forma mais flexível para o trabalho docente realizado com o uso das tecnologias digitais e para as práticas de letramentos encontradas que nos mostraram que estamos diante do inevitável enfrentamento das resistências às condições de desenvolvimento do letramento digital e que este, na escola, associa-se aos letramentos escolarizados.

Os letramentos potencialmente presentes nas aulas do LEI foram: multimodal, midiático, literário, lítero-musical e digital e se mostravam a partir de um conjunto de práticas de usos das linguagens que, nem sempre, puderam ser percebidas de forma clara, mas que se encontravam na atribuição de sentidos ao conteúdo escrito disponibilizado pela inserção das tecnologias no cotidiano escolar observado e que nos sugeriram apontar os letramentos relacionados às exigências das situações comunicativas.

A necessidade de letramentos diversos daqueles das práticas docentes engessadas em modelo autônomo significa que é possível para o trabalho docente incorporar atitudes que ultrapassem os apontamentos e as correções mecânicas de exercícios, seguindo fielmente o livro didático ou simplesmente solicitando anotações em cadernos e/ou digitação de textos por meio do computador.

Há diversidade de letramentos presentes na escola em si mesma e o uso de computadores e *internet*, *data show*, aparelhos celulares pode ampliar as práticas de ensino da leitura e da escrita, fazendo que haja valorização de textos literários, sim, mas algo para além dos textos canônicos e de exercícios de repetição realizados para efeitos de simulação de provas oficiais, conforme vimos em todas as aulas que observamos. Isto reforçaria a ideia do fenômeno plural dos letramentos como subjacentes a essas práticas.

O trabalho realizado no LEI complementa alguma atividade da sala de aula, geralmente aulas de conteúdo literário, e, muitas vezes, o uso do espaço é realizado para cumprir exigências da diretoria. A resistência não é somente por conta na inabilidade, mas por falta de computadores, da *internet* lenta e também do papel do professor restringir-se e dividir-se com o instrutor do LEI.

Uma consciência de que múltiplas linguagens estão presentes na aula de Língua Portuguesa pode ser o começo para um trabalho eficiente, mas, para isso, os documentos prescritivos deveriam esclarecer a situação para os envolvidos. Não há uma clareza sobre qual perspectiva adotar quando os recursos tecnológicos são exigidos para a realização de tarefas e os professores “tateiam” em exemplos sugeridos muitas vezes pelos coordenadores do LEI, nas propostas da CREDE e das referências da SEDUC, mas, principalmente, nas matrizes do ENEM.

O modelo autônomo de letramento é o responsável pelas práticas de letramentos pautadas nas aulas de leitura e escrita desenvolvidas pela escola como momentos de cópias, leituras de enunciados de questões (realizados pelos professores), orientações gerais de como as tarefas devem ser executadas, ou ainda, o momento instaurado pelos envolvidos de formatação da aula, tais como início da fala do professor, aplicação de exercícios de leitura do conteúdo para que, sem criticidade, sejam preenchidas lacunas, de forma escrita, no caderno. Há, nesse tipo de letramento, um apego a recursos tecnológicos tais como quadro branco, livros didáticos, cadernos, lápis e canetas. Nessas práticas, as tecnologias digitais não se fazem necessárias.

O letramento literário poderia ter-se aliado aos demais letramentos na construção de uma proposta de trabalho com os letramentos evocados pela situação de ensino-aprendizagem, porque os recursos disponibilizados pelas mídias e pela *internet*, de modo geral, poderiam ser um atrativo para as leituras do texto literário e para reelaboraões deste nas atividades de produção escrita. No entanto, o modelo de cópia e de apego à forma se sobrepõe ao objetivo da presença do texto literário na sala de aula e no LEI. Os demais letramentos que poderiam sugerir práticas de letramentos situadas em contextos autênticos de linguagem, tais como o multimidiático e o digital, não se efetivaram plenamente, deixando a impressão de que a utilização do LEI é uma resposta à instrução de utilizarem o laboratório, sob quaisquer pretextos e não uma forma de complementar o processo de ensino-aprendizagem da língua quando são solicitadas práticas de letramentos para o ambiente digital.

Os professores da disciplina de Língua Portuguesa são de fundamental importância não somente para explicar o funcionamento da linguagem no processamento da língua, mas também para, a partir das linguagens surgidas com as tecnologias, trabalharem as particularidades daí advindas e, ainda, exercitarem a criticidade dos alunos. Para que isso aconteça, os professores deveriam agregar aos conhecimentos teóricos novos contextos de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa a essa realidade que ora se apresenta. Uma alternativa eficaz corresponde à abordagem dos gêneros textuais sob bases da Pedagogia dos Multiletramentos, por ser um modelo educativo que se pauta na diversidade cultural, linguística e nas culturas múltiplas que se inter-relacionam, bem como na pluralidade de textos que nelas circulam.

A cidadania conquistada documentalmente (Constituição, LDB, PCN etc.) e efetivada em pequenas conquistas requerem de nós muito mais que reaprendamos a votar ou participar de questões comunitárias, temos nos últimos trinta anos acompanhado uma torrente de modernização nos discursos acerca das formas de trabalho e da comunicação sobre o trabalho e o novo trabalhador. Os letramentos desses novos tempos também sofrem mudanças e novas práticas surgem porque novas formas de interação se efetivam com as múltiplas linguagens que precisam de *multi* para se adaptar. São recursos multimidiáticos, para comportamentos multiculturais e, portanto, são multiletramentos que devemos dominar para compreender esse velho mundo com novas tecnologias que se apresentam.

Compreendemos os letramentos presentes na aula de Língua Portuguesa como responsáveis por reconfigurar novas práticas de letramentos e podemos afirmar que nas aulas observadas houve o favorecimento do letramento digital dos alunos, quando estes foram submetidos a atividades que solicitaram o uso das tecnologias digitais. Entretanto, para uma proposta eficaz de letramento digital, há a necessidade de maiores investimentos por parte dos professores em atividades que ampliem a competência comunicativa dos alunos também em relação ao uso das tecnologias digitais.

Para que o letramento digital, presente na proposta de trabalho dos professores, alcance maiores patamares deve-se pensar em uma ampla frente de trabalho para o tratamento da inclusão digital de professores e alunos e, para isso, precisaríamos de uma necessária revascularização dos PCNs e de dispositivos que avaliassem as competências acerca do letramento digital, além de programas de formação inicial e continuada que subsidiassem os professores em suas dificuldades com as tecnologias.

Os multiletramentos e os gêneros podem ser bastante eficientes ao ensino-aprendizagem, mas os professores devem estar conscientes de quais abordagens melhor

correspondem aos seus objetivos para o desenvolvimento das aulas no LEI ou fora dele, pois a questão passa por uma atitude de abordar o conteúdo em aspectos que contemplem a natureza do gênero e os letramentos por ele solicitados. A consciência é resultado de uma formação inicial que contemple o letramento digital como relevante e como aliado na atribuição de sentido aos gêneros que circulam na escola e fora dela. A formação continuada deve contemplar os recursos digitais como importantes mecanismos de apropriação de conhecimento, como uma atividade complexa que, além de coordenar diversas práticas de letramentos, compreenda modos diferentes de representação de linguagem.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. (Org.) **Pratiques et représentations sociales**. Paris: PUF, 1994.

_____. **Coopération, compétition et représentations sociales**. Cousset: Del Val, 1987.

_____. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação Social**. Goiânia: AB, 1998, p. 27-38.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

ALMEIDA, M. E. B. Letramento digital e hipertexto: contribuições à educação. *In*: SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus (Org.). **Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.171-192.

ALMEIDA, M. E. B. de; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes**. São Paulo: Paulus, 2011.

ANGROSINO, M.; FLICK, U. (Coords.). **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ANTUNES, C. R. D. Leitura hipertextual: os liames da rede. *In*: PEREIRA, V. W. (Org.). **Aprendizado da leitura: ciência e literatura no fio da história**. Porto Alegre: EDUPUCS, 2002. p.89-105.

ARAÚJO JR., C.F e MARQUESI, S.C. Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade. *In*: LITTO, F.M.; FORMIGA, M. (Orgs.) **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008, pp. 358-368.

ARGYRIS, C.; SHÖN, D.A. Theory in practice: **increasing professional effectiveness**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1974.

ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Caderno de Pesquisa**, n. 117, p. 127-149, 2002.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: _____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1953] 2003, p. 261-270.

ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Caderno de Pesquisa**, n. 117, p. 127-149, 2002.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: _____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1953] 2003. p. 261-270.

BARRETO, R. G. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 104, out. 2008.

p. 919-927. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a1329104.pdf>. Acesso em 24 de maio de 2012.

BARRETTO, E. S. de S. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. In: DALBEN, Â. I. L. de F. *et al.*(Orgs.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 288-306.

BARRETTO, E. S. de S. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. In: DALBEN, Â. I. L. de F. *et al.*(orgs.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 288-306.

BARTON, D. **Literacy**: An introduction to the ecology of written language. Oxford: Blackwell, 1994.

_____. Directions for Literacy Research: Analysing Language and Social Practices in a Textually Mediated Social World. **Language and Education** 15 (2&3): 92-104, 2001. Disponível em <http://web.uct.ac.za/depts/educate/download/pri1.pdf>. Acesso em 24 de maio de 2012.

_____.; IVANIC, R. (eds.). **Writing in the Community**. London: Sage. 1991.

_____. HAMILTON, M. **Local literacies**: reading and writing in one community. London: Routledge, 1998.

_____. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Eds.) **Situated literacies**: reading and writing in context. New York: Routledge, 2000. p. 7-15.

_____. HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies**: reading and writing in context. London: Routledge, 2000.

BAYNHAM, M. **Literacy practices**: investigating literacy in social contexts. Burt Mill: Longman, 1995.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais**: tipificação e interação. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.

BONFIM, Zulmira Áurea Cruz; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. Representação Social: conceituação, dimensão e funções. *Revista de Psicologia*. Fortaleza, v.9, nº1/2, v.10, nº1/2, p.75-89, Dez/Jan. 1991/92.

BRAGA, D. B. Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidade de ensino e reflexão crítica. In: ARAÚJO, J. C. R. (org.) **Internet e ensino**: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 181-195.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa. Ensino fundamental.** 3. ed. Brasília: MEC/SEMTEC, [1998] 2001.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio.** Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais + de linguagens, códigos e suas tecnologias.**

Disponível em:<

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12598:publicacoes&catid=195:seb-educacao-basica>. Acesso em: 24 mai. 2010.

_____. **Matriz de referência para o ENEM 2009.** Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2009/Enem2009_matriz.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BUCKINGHAM, D. **Media education: literacy, learning and contemporary culture.** Cambridge: Polity, 2003.

_____. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização.

Educação Realidade, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 09 ago. 2011.

BUZATO, M. E. K. **Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital, 2007.** 286f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. São Paulo, 2007.

_____. Desafios empíricos-metodológicos para a pesquisa em letramentos digitais.

Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas, SP, n. 1, p. 45-62, jan./jun. 2007.

_____. Inclusão digital como invenção do cotidiano: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação.** v. 13, mai./ago. 2008.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N. *et al.* **A pedagogy of multiliteracies:**

designing social futures review. London: Research Library, 1996. p. 60- 91. Disponível em:

<<http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies+New+London+Group.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2013.

CAVALCANTE JR., F. S. **Por uma escola do sujeito: o método (con)texto de letramentos múltiplos.** 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

CEARÁ, Secretaria da Educação. **Metodologias de Apoio: área de linguagens, códigos e suas tecnologias.** Fortaleza, Ceará: SEDUC, 2008. v.8.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens**: literatura, produção de texto, gramática. São Paulo: Atual, 2011.v. 3.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Letramento: uma discussão sobre implicações de fronteiras conceituais. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, jan./mar. 2012.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302012000100018&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 mai. 2013.

CHARTIER, R. **Formas do sentido e cultura escrita**: entre distinção e apropriação. São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

COSCARELI, C. V. A cultura escrita na sala de aula (em tempos digitais). In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.) **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 513-527.

COSTA, Roberto S. (Hiper)textos ciberespaciais: mutações do/no ler-escrever. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 25, n. 65, p. 102-116, jan./abr. 2005.

DIAS, Â. A.; MOURA, K. S. O fio do dialogismo na (re)construção do conhecimento em rede: uma concepção bakhtiniana dos processos na comunicação na prática pedagógica. In: SANTOS, E; ALVES, L. (Orgs.). **Práticas pedagógicas e tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: E-papeis, 2006. p. 77-90.

DIONÍSIO, Â. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S.; (Org). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 131-144.

DOISE, W. Da psicologia social à psicologia societal. **Psicologia, teoria e pesquisa**. v. 18, n. 01, p. 27-35, jan./abr. 2002.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. Londres: Longman, 1983.

_____. **Analyzing discourse**: textual analysis for social research. London, New York: Routledge, 2003.

FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. **Genre and the New Rhetoric**. London: Taylor & Francis, 1994.

GARCIA, M. M. A; HYPÓLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr.2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf>. Acesso em 24 de maio de 2012.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies**: ideology in discourses. London; Briston: Taylor; Francis, 1996.

_____. The new literacy studies: from 'socially situated' to the work of the social. *In*: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies**: reading and writing in context. London: Routledge, 2000. p. 180-196.

GOMEZ, M. V. *Cibercultura, formação e atuação docente em rede: guia para professores*. Brasília: Liberlivro, 2010.

GOMES-SANTOS, S. N. GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. **A questão do gênero no Brasil**: teorização acadêmico-científica e normatização oficial. 2004. 251 f. Tese (Doutorado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2004.

GOODY, J. **The domestication of the savage mind**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

GRAFF, H. **The Literacy Myth**: cultural integration and social structure in the nineteenth century. Nova York: Academic Press, 1979.

GRUPO DE NOVA LONDRES. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *In*: COPE, B; KALANTZIS, M (Orgs.) **Multiliteracies Literacy learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 1996. p. 9-37.

GUARESCHI, P. Representações sociais: alguns comentários oportunos. *In*: NASCIMENTO SCHULZE, C. M. (Org.). **Novas contribuições para a teorização e pesquisa em representação social**. Florianópolis: Imprensa Universitária/UFSC, 1996, p. 9-35.

GUIMARÃES, Â. de M.; DIAS, R. Ambientes de aprendizagem: reengenharia da sala de aula. *In*: COSCASRELLI, C. **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 23-42.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotic**. Michigan, EUA: University Park Press, 1978.

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. *In*: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies**: reading and writing in context. London: Routledge, 2000. p. 16-34

HEATH, S. B. **Ways with words**: Language, Life and Work in Communities and Classrooms. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

_____. What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. **Language and society**. v. 2, 1982, p. 49-76. Disponível em: <
http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/documents/Heath.BedtimeStories.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Departamento de População e Indicadores Sociais. **Síntese de indicadores sociais 2000**. Rio de Janeiro: IBGE, 2001.

JODELET, D. Représentation sociale: phénomène, concept et théorie. In MOSCOVICI, S. **Psychologie sociale**. Paris: Presses Universitaires de France, 2^a ed. 1990.

_____. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **Representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 17-44.

JOVCHELOVITCH, S. Representações Sociais: para uma fenomenologia dos saberes sociais. **Psicologia e sociedade**, v. 10, n. 1, p. 54-68, 1998. Disponível em: http://www.ip.usp.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=998:publicacoes&catid=255&Itemid=92. Acesso em 12 de setembro de 2013.

_____. Psicologia social, saber, comunidade e cultura. In: **Psicologia & sociedade**, vol.16, p. 20-31, maio/agosto, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000148&pid=S0102-7182201200020001700024&lng=en. Acesso em 12 de setembro de 2013.

KLEIMAN, Â. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Â. (org.). **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. São Paulo: Pontes, 1998.

_____. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORREIA, M.; BOCH, F. (Orgs.). **ensino de língua: representação e letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p. 75-92.

_____. Os estudos de letramento e a Formação do professor de língua Materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 7. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2009.

LANKSHEAR, C.; SNYDER, I.; GREEN, B. **Teachers and technoliteracy: managing literacy, technology and learning in schools**. St. Leonards, NSW: Allen & Unwin, 2000.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 49, p. 311-524, 2010.

LÉVY, Pierre, O que é virtual? (trad. Paulo Neves), São Paulo, Editora 34, 1996.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU: 1986.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARCUSCHI, L. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R.; BEZERRA, A. A. (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Cortez, 2008.

MATÊNCIO, M. de L. M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna:** uma abordagem processual da interação professor/alunos. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

MELO, E. S. O.; OLIVEIRA, P. W. M.; VALEZI, S. C. L. Gêneros poéticos em interface com gêneros multimodais. *In:* ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.) **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 147-164.

MELLO, G. N. de. **Educação Escolar Brasileira:** o que trouxemos do século XX?. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

MILLER, C. R. **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia.** Tradução HOFFNAGEL, C. *et al.* Recife: Ed. Universitária, 2009.

MOITA-LOPES, L.P.; ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. *In:* BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares de ensino médio.** Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, 2002. p. 14-56.

MORETO, V. P. **Planejamento:** planejando a educação para o desenvolvimento de competências. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MORIN, E. **O paradigma perdido.** Lisboa: Publicações Europa-América, 1975.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. The phenomenon of social representations. *In:* FARR, R.; MOSCOVICI, S. **Social representations.** Cambridge: University Press, 1984. p. 3-70.

_____. Prefácio. *In:* GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Texto em representações sociais.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 261-293.

_____. Das representações coletivas às representações sociais. *In:* JODELET, D. (Org.). **Representações sociais.** Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 45-66.

_____. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MOTA, R.; BRETAS, B.; MATOSINHOS, L. Educação pelo olhar: pensando a educação a distância. *In:* COSCARELLI, C. (Org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 119-132.

NASCIMENTO, E. L. (Org.) **Gêneros textuais:** das didáticas das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Ed. Claraluz, 2009.

PASQUOTTE-VIEIRA, E. A.; SILVA, F. D. S.; ALENCAR, M. C. M. A canção Roda-viva: da leitura às leituras. *In:* ROJO, R.H.R; MOURA, E. (Orgs.) **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 181-198.

PIMENTA, S. G. (org.). **Didática e formação de professores:** percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RIBEIRO, A. E. Texto e leitura hipertextual: novos produtos, velhos processos. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v.9, n.2, p. 13-32, jul./dez. 2006.

RIBEIRO, V. M.; VOSVIO, C. L.; MOURA, M. P. Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 49-70, dec. 2002.

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

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

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROSA, A. A. C. da. Família restart: análise do discurso multimodal do myspace oficial da banda. **Revista SELL** (Simpósio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários da UFMT), v. 3, n. 3, p. 6-23, 2011.

ROSSI, E.S.C. **A construção do conhecimento e da identidade do professor de inglês.** Dissertação (Mestrado em ?). Programa de Pós-Graduação em estudos da Linguagem. Universidade Federal de Londrina, 2004.

SÁ. Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais.** 2. ed. rev. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. **Construção do objeto de pesquisa em representações sociais.** Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

SÁ. C. P. de. **Núcleo central das representações sociais.** 2. ed. rev. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SANTOS, W. L. P. dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 36, set./dez. 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n36/a07v1236.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2013.

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

_____. **Matrizes da linguagem do pensamento: sonora, visual, verbal.** 1. ed. São Paulo: Iluminuras, 2005.

SÁ. C. P. de. **Núcleo central das representações sociais.** 2. ed. rev. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SANTOS, W. L. P. dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 36, set./dez. 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n36/a07v1236.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2013.

SCRIBNER, S.; COLE, M. **The psychology of literacy**. Cambridge, Mass, Harvard University Press, 1981.

SHEN, B. S. P. Science literacy. **American Scientist**, v. 63, n. 3, p. 265-268, 1975.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, L. R. **As identidades femininas: discurso e letramento no contexto escolar**, 2006. 338 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, UNB, Brasília, 2006.

SNYDER, I. Ame-os ou deixe-os: navegando no panorama de letramentos em tempos digitais. In. ARAÚJO, Júlio César, DIEB, M. (Orgs.). **Letramentos na Web**. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 23-45.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. _____. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educação e sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOARES, M. V. **As representações da escrita e do ensino da escrita na perspectiva dos relatos de vida do professor**. 2009. 220f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

SOUZA, R. A. de. O discurso oral, o discurso escrito e o discurso eletrônico. In: MENEZES, V. L. (Org.) **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010. p. 16-41.

STREET, B.V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: University Cambridge, 1984.

_____. **Cross-cultural approaches to literacy: Cambridge studies in oral and literate culture**. Cambridge: University Press, 1993.

_____. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current issues in comparative education**. v. 5, n. 2. pp. 77-91, 2005. Disponível em: <http://www.tc.columbia.edu/cice/archives/5.2/52street.pdf>. Acesso em: 14 set. 2010.

_____. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas In: MARINHO, M.; CARVALHO, G.T. (Orgs.) **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 333-54.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

USA, **Technological Literacy Framework for the 2012 National Assessment of Educational Progress**. 2009.

UNESCO BRASIL. Computador na escola – o futuro anunciado. **Revista TICs nas Escolas**, vol. 3, n. 2, 2008.

UNESCO BRASIL. **Reforma da educação secundária**: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001424/142463por.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2012.

VIEIRA, I. L. **Escrita, para que te quero?**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2005.

XAVIER, A.C. **Hipertexto e gêneros digitais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WENGER, E. **Communities of practice**: a brief introduction. 2006. Disponível em: <<http://www.ewenger.com/theory/>>. Acesso em: 18 abr. 2013.

APÊNDICE A - Modelo do questionário

Prezado(a) Sr.(a), solicito a V. Sa. o preenchimento deste questionário que tem como objetivo recolher informações relacionadas ao projeto **de pesquisa etnográfica discursiva acerca das representações do fazer do professor**. As informações colhidas subsidiarão a produção de uma tese de doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. Esclarecemos que a pesquisadora compromete-se a preservar a privacidade dos participantes, sendo a divulgação das informações realizada de forma anônima e os originais serão mantidos sob a responsabilidade da Sra. ANA MARIA PEREIRA LIMA. Agradeço antecipadamente sua colaboração.

1. Identificação:
 - a) Nome _____
 - b) Sexo () Masculino () Feminino
 - c) Idade _____ anos
2. Formação acadêmica:
 - a) Licenciatura em () Letras – Habilitação em _____
 - b) Ano de conclusão _____ Instituição _____
 - c) Tem outra licenciatura? ___ () Sim () Não _____
 - d) Ano de conclusão _____ Instituição _____
 - e) Especialização em _____
 - f) Ano de conclusão _____ Instituição _____
 - g) () Mestrado _____ () Doutorado _____
 - h) Ano de conclusão _____ Instituição _____
3. Experiência docente
 - a) Tempo total de docência ___ anos.
 - b) Tempo de serviço na escola selecionada para a pesquisa _____ anos
 - c) Número total de horas semanais de trabalho _____
 - d) Número de horas semanais de trabalho nesta escola _____
4. Formação em serviço:
 - a- Cursos e/ou capacitações realizados nos últimos 5 anos, vinculados à instituição de ensino?
 - 1 _____
Instituição responsável pelo curso/capacitação _____
período ___/___/___ total de horas _____
 - 2 _____
Instituição responsável pelo curso/capacitação _____
período ___/___/___ total de horas _____
 - 3 _____
Instituição responsável pelo curso/capacitação _____
período ___/___/___ total de horas _____
 - b) Cursos realizados por iniciativa própria sem vínculo com a instituição de ensino, mesmo em outras áreas.
 - 1 _____
Instituição responsável pelo curso/capacitação _____
período ___/___/___ total de horas _____
 - 2 _____
Instituição responsável pelo curso/capacitação _____
período ___/___/___ total de horas _____

5. Sobre o trabalho docente:

- a) Frequência de seu planejamento das atividades
 diária semanal mensal bimestral Outra? _____
- b) Você produz seu material didático?
 - Se a resposta for SIM, marque, abaixo, quantos itens achar necessários
 exercício apontamento nota de aula apresentação em datashow ou retroprojektor outro/a? _____
 - Nesse caso, você prepara
 com frequência eventualmente para revisões ou provas
- c) Não, por utilizar material didático já pronto. livro didático Apostila
 Coleção Primeiro Aprender Outro(s)? _____
- d) Quando da preparação de material didático, você se utiliza (marque quantos itens considerar necessários):
 Outros livros didáticos, além do adotado pela escola.
 Livros de divulgação científica e artigos para aprofundamento do tema da aula.
 Revista(s) impressa(s) Qual(is)? _____
 Jornal(is) impresso(s) Qual(is)? _____
 Gramáticas escolares Qual(is)? _____
 Dicionários Qual(is)? _____
 Internet. Especifique *sites* ou serviços _____
- e) Quanto ao uso dos recursos tecnológicos para planejamento/preparação e utilização do material didático:
 Não utiliza Utiliza
- f) Se utiliza (marque quantos itens considerar necessários):
 vídeo e TV Computador Datashow Outros?

- g) Utilizou o laboratório de informática da escola em 2010:
 frequentemente, com o mínimo de utilização de uma vez por semana.
 sistematicamente, com uso mínimo de uma vez por mês.
 raramente, no último ano frequentou uma vez por semestre.
 não frequentou.
- h) Quando frequentou o laboratório de informática, promoveu alguma(s) atividade(s)
 Marque quantos itens considerar necessários:
 em geral, de leitura para fins de pesquisa.
 para criação de projetos com gêneros digitais (blogs, fóruns? _____)
 como forma de reforço das atividades desenvolvidas em sala. Quais? _____
 Outras? _____
- i) Frequência de uso do computador para fins diversos (marque quantos itens considerar necessários):
 pedagógicos, na produção de aulas ou pesquisas pessoais para uso na profissão
 de comunicação por *e-mail* com colegas e para fins particulares
 de participação em redes sociais
 de resolução de problemas cotidianos (transações bancárias...)
 de leitura de jornais e revistas online.
 Outros? _____

APÊNDICE B - Modelo de consentimento livre esclarecido para os professores**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA OS(AS) PROFESSORES(AS)**

Você está sendo convidada (a) a participar da pesquisa acerca das PRÁTICAS DE LETRAMENTOS E INCLUSÃO DIGITAL NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: realizada pela doutoranda Ana Maria Pereira Lima, aluna do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC.

Sua identidade será totalmente preservada, não sendo em nenhuma fase do Estudo, quer no tratamento das análises quer nas publicações, feita qualquer identificação. Sua privacidade, e seu anonimato serão integralmente respeitados, conforme a Resolução 196/96 do Ministério da Saúde, que normatiza as pesquisas com seres humanos no Brasil. Solicito sua participação para responder-me com utilização de um gravador, sendo que essas respostas serão transcritas na íntegra. Também podem ser utilizadas filmagens e fotos, quando necessárias para complementar as entrevistas e observações. Se algumas destas questões gerarem desconforto ou constrangimento em algumas perguntas para você, você não será obrigado a respondê-las, isso não o impedirá de continuar participando da pesquisa; você terá liberdade de se recusar a participar da pesquisa a qualquer momento. Após a transcrição das suas respostas trarei o texto digitado para que você o leia, e pondere sobre o que falou. As imagens também serão apresentadas e você poderá vetar qualquer imagem que o constranja. Se quiser rever conceitos e mesmo impedir que eu os estude, a sua decisão é soberana. A sua participação na pesquisa será de fundamental importância para que possam ser atingidos os objetivos do estudo, contribuindo com a melhoria da qualidade da atenção na educação. Não será cobrado nenhum valor para sua participação, assim como não terá ressarcimento por contribuir com o estudo. Na conclusão do estudo os benefícios poderão contribuir para que através do conhecimento das subjetividades expressas, possamos emitir reflexões sobre a educação, a aula de Língua Portuguesa, e o estabelecimento da relação entre professores e alunos, a partir do trabalho com os gêneros digitais. A pesquisadora se encontra disponível para esclarecer qualquer dúvida durante e após a pesquisa, por meio dos contatos: Ana Maria Pereira Lima. Fone (85) 9971 6390/ 3225 9431: analimaufc@gmail.com. O trabalho será submetido à análise do Comitê de Ética Em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal do Ceará, no endereço Av. Cel. Nunes de Melo, 1127, Campus Rodolfo Teófilo, Bairro Rodolfo Teófilo – CEP 60430-270 – Fone (85) 3366 8331. O Estudo obedece às Normas Nº 196 de 10 de Outubro de 1996 do Conselho Nacional de Saúde – Ministério da

Saúde e está de acordo com a Declaração de Helsinki (1965) e as revisões de Tóquio (1975) e Vence (1983).

Compromissos Éticos

Entre as normas previstas na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, destacamos o cumprimento de garantia de você:

- 1 ter contato, em qualquer etapa do estudo, com a pesquisadora Ana Maria Pereira Lima. Fone (85) 9971 6390/ 3225 9431: analimaufc@gmail.com para receber esclarecimento de qualquer dúvida sobre a pesquisa e de como será sua participação;
- 2 retirar seu consentimento a todo o momento da pesquisa, sem que isso ocorra em penalidade de qualquer espécie;
- 3 receber garantias de que não haverá divulgação de seu nome ou de qualquer outra forma de informação que ponha em risco sua privacidade e anonimato;
- 4 acessar as informações sobre os resultados do estudo;
- 5 receber uma via deste documento, com a garantia que a pesquisadora utilizará as informações somente para esta pesquisa Assumo o compromisso de cumprir os termos da resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

TERMO DE CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implica, concordo em dele participar da pesquisa. E, para isso, EU DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO(A) OU OBRIGADO(A).

Assinatura do pesquisado (a)

Assinatura da pesquisadora

Testemunha

Cidade, ____/____/____

APÊNDICE C - Termo de compromisso da pesquisadora**TERMO DE COMPROMISSO DA PESQUISADORA**

Eu, Ana Maria Pereira Lima, endereço, Rua José Façanha, 252, Damas, Fortaleza, Ceará. CPF 36259195320, RG 2007446046 SSPDS- CE, aluna regular do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO em LINGUÍSTICA da UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – Doutorado - a desenvolver a Pesquisa acerca das Representações do Fazer do Professor, comprometendo-me a seguir as diretrizes e normas, regulamentadas pela pesquisa envolvendo seres humanos da RESOLUÇÃO No. 196 de 10 de Outubro de 1996 do Conselho Nacional de Saúde – Ministério da Saúde e de acordo com a Declaração de Helsinki (1965) e as revisões de Tokyo (1975) e Venice (1983).

Assinatura da pesquisadora

Fortaleza-CE ___/___/_____

APÊNDICE D - Roteiro da entrevista semiestruturada

Quando usa o laboratório, o faz por quais motivos e para quê?

Como planeja as aulas que serão realizadas no laboratório? Quanto delas você faz sozinha, com o coletivo de professores? Com o coordenador de laboratório?

Como o livro didático contribui na sua rotina e na programação de aulas do laboratório?

E há outros materiais ou recursos que contribuem para a realização da aula do laboratório?

Quais?

Como se realizam as atividades de leitura no laboratório? O que você deseja que os alunos façam quando estão lendo? O que lhes sugere nesse momento?

As atividades de escrita são sugeridas em que momentos, além de respostas às atividades de leitura? O computador/internet contribui para as atividades de escrita? Como são avaliadas?

Quanto às atividades de análises linguísticas, ou seja, de conteúdo gramatical. Há algum momento nas aulas realizadas no laboratório em que seu objetivo é trabalhar com esse conteúdo? Como e o quê, por exemplo?

Quais , em geral, são selecionados para a aula no laboratório? Por quê? O que deseja observar nesses gêneros? Por quê?

Como o letramento digital relaciona-se ao conteúdo e aos objetivos de suas aulas no laboratório?

Como intenciona fazer que seus alunos aprendam a lidar com as atividades realizadas no laboratório, ou seja como intenciona prepará-los digital e midiaticamente?

É possível que esteja fazendo das suas aulas um cumprimento às exigências da escola, proposta em documentos oficiais? Você pode dizer qual(is) deles e o que ele(s) conté(êm) que o fazem agir induzindo-o à utilização dos recursos do Laboratório?

APÊNDICE E - Questionário para os professores acerca de suas práticas didáticas com as tecnologias digitais

Caro(a) professor(a),

Solicito o preenchimento deste questionário que tem como objetivo recolher informações acerca das atividades que você desempenha na aula de Língua Portuguesa preparada para o uso dos recursos disponíveis no LEI (Laboratório de Informática). Estas informações são de incontável valia para a pesquisa sobre as “PRÁTICAS DE LETRAMENTO E INCLUSÃO DIGITAL NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA”. As informações são complementares às etapas de pesquisa que realizamos juntas e subsidiarão a representação que você (elemento central de minha pesquisa) apresenta sobre a atividade em questão. Esclarecemos que a pesquisadora compromete-se a preservar a autenticidade das respostas e o anonimato das pesquisadas, o que reafirma nosso compromisso com a ética, uma vez que os originais serão mantidos sob minha responsabilidade. Para o procedimento das respostas, peço-lhe que marque apenas uma das alternativas para cada questão e, para isso, marque a primeira informação que lhe ocorrer no momento da pergunta. Se desejar acrescentar algo, peço que os comentários sejam feitos ao final do questionário em espaço reservado para esse fim. Importante: **não há resposta certa ou errada, só é necessário emitir sua opinião.**

Para maiores esclarecimentos, entre em contato com **Ana Maria Pereira Lima**, e-mail: analimaufc@gmail.com; telefone (85) 99716390 ou (85) 32259431.

Agradeço, antecipadamente, sua colaboração.

1. No momento de planejar as tarefas que serão realizadas no LEI, você geralmente objetiva que seus alunos:
 - aprendam a utilizar as ferramentas digitais (aparelho multimídia, internet, chats, jogos on-line, blogs, softwares etc.)
 - façam pesquisas complementares ao conteúdo disciplinar em questão.
 - desenvolvam competência comunicativa com o uso das tecnologias.
 - conheçam as características formais dos gêneros digitais.
 - conheçam as características funcionais dos gêneros digitais.

2. Os gêneros que apresenta a seus alunos no laboratório, geralmente, são:
 - sugeridos no livro didático.
 - sugeridos no planejamento com a coordenação da área.
 - aplicação da proposta curricular sugerida no plano de curso da disciplina e desenvolvida por você na execução diária e/ou semanal.
 - relacionados às sugestões do instrutor, mediante o projeto desenvolvido por este e em consonância com orientações da CREDE.
 - surgidos em função da necessidade da execução da tarefa, tendo como referência os estilos e as condições de aprendizagem dos alunos.
 - não há uma relação entre os gêneros textuais (digitais ou não) e o conteúdo que vai para o LEI.

3. Quando faz o planejamento para a aula que realizará no LEI, os recursos que geralmente serão utilizados contemplam:
 - a leitura de textos multimodais (som, imagem e textos verbais simultaneamente).
 - a leitura de textos diversos, mas que se apresentam, predominantemente, com a modalidade escrita.


- a pesquisa em *sites* para leitura de conteúdo complementar ao livro didático, independentemente da modalidade em que se manifestam.
 - a ferramenta de processador de textos para trabalhar a produção de textos.
 - material elaborado por você (com ou sem a ajuda do instrutor do LEI), em que se utiliza de algum gênero digital.
 - não há um detalhamento dos recursos que serão utilizados e estes aparecem conforme a necessidade.
4. Os documentos que norteiam seu trabalho de elaboração das atividades no LEI estão vinculados ao conhecimento:
- das orientações dos PCN.
 - das matrizes curriculares elaboradas pela SEDUC
 - das orientações da CREDE, disponibilizadas em semanas pedagógicas.
 - das orientações da CREDE, disponibilizadas em reuniões de planejamento.
 - do material presente no planejamento pedagógico da escola.
 - proposto pelos descritores do ENEM e exigidos pela SEDUC e pela CREDE.
 - da configuração do conteúdo disposto no livro didático.
 - você não conhece detalhadamente as propostas, mas as executa conforme orientações presentes em documentos dos órgãos (SEDUC, CREDE etc.)
 - você não conhece detalhadamente as propostas, mas as executa conforme orientações presentes nos livros didáticos.
5. Ao fazer a transposição das orientações norteadoras de seu trabalho com as tecnologias, você acredita que a aprendizagem de seu aluno ocorreu porque:
- avaliou-o em provas e trabalhos por ele resolvidos com sucesso.
 - discutiu com eles os resultados de sua aprendizagem.
 - observou sua progressão em atividades extraclasse com o uso do conteúdo aplicado por você.
 - estabelece canais de comunicação como redes sociais ou e-mails em que eles apresentam suas dúvidas e seus avanços.
 - discute com os outros professores com os quais divide a sala de aula em questão.
 - não há esse momento de avaliação, porque não há a proposta de contemplar as tecnologias como aprendizagem específica.
6. Para você, o uso do LEI para as aulas de Língua Portuguesa, em relação à aprendizagem dos seus alunos:
- são importantes para o desenvolvimento de habilidades de uso das tecnologias pelos alunos.
 - são importantes porque facilitam o trabalho de leitura e escrita, dinamizados pelas tecnologias e suas possibilidades.
 - não são significativas porque os alunos consideram esse momento pouco produtivo e dispersam-se em outras atividades.
 - as dificuldades de letramento dos alunos dificultam a execução de seus objetivos pedagógicos para o momento de uso das tecnologias.
 - os alunos não apresentam dificuldades, mas não compreendem a possibilidade pedagógica das tarefas solicitadas.
 - a disposição dos computadores por alunos e a organização física do laboratório não contribui para você assumir o controle da situação de aprendizagem.

7. Caso fosse possível para você investir em recursos pedagógicos para a escola:
- aumentaria o número de computadores para o laboratório e realizaria mais aulas nesse espaço.
 - aumentaria o número de computadores para o laboratório desenvolveria mais tarefas para os alunos em que eles realizassem, nesse espaço, sem a sua necessária presença para a execução destas.
 - aumentaria o número de computadores e permitiria o uso pelos alunos em horários extraclasse, a fim de que eles utilizassem os equipamentos para fins diversos além dos pedagógicos.
 - distribuiria para os alunos, em sala, material como tablets e celulares para ampliar e individualizar o acesso às tecnologias.
 - ampliaria as bibliotecas, compraria mais livros e realizaria suas aulas nesse espaço.
 - investiria em uma logística (impressoras, máquinas de Xerox etc) que favorecesse a produção de material didático pelo professor para a utilização posterior em sala.
 - investiria em uma logística (impressoras, máquinas de Xerox etc) que favorecesse a produção de material por parte dos alunos de suas produções escritas e/ou artísticas.
8. O que você faria se fosse para você responsabilizar-se pela inclusão digital de seus alunos:
- estudaria mais sobre o assunto e solicitaria uma formação continuada para você dar conta da tarefa.
 - aumentaria as atividades em que estes letramentos fossem solicitados e os avaliaria em níveis de apropriação periodicamente.
 - direcionaria os objetivos de cada conteúdo trabalhado também para o uso das tecnologias.
 - promoveria mais pesquisas em sites e demais ambientes digitais porque acredita que essa é a forma de provocar o uso das tecnologias.
 - promoveria a discussão acerca dos benefícios da utilização dessas ferramentas para a inclusão no mundo contemporâneo.
 - provocaria mais atividades em que os alunos se posicionassem acerca da necessidade de produzir ou consumir o conteúdo das ferramentas digitais.
9. O que você pensa sobre a possibilidade de desenvolver majoritariamente seu trabalho em sala de aula com os recursos tecnológicos (lousa digital, *tablets* para os alunos, computadores para os professores prepararem suas atividades etc)?
10. A seleção de conteúdos trabalhados, na sala de aula, seria afetada, caso ocorresse o proposto na questão anterior?

Espaço para comentários acerca das questões (opcional)

Questão (coloque o n° da questão)	Comentário


ANEXO A - Autorização para entrada nas escolas


**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**
Secretaria de Educação
10ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

O Coordenador da 10ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE/Russas), no uso de suas atribuições legais, autoriza a Pesquisadora ANA MARIA PEREIRA LIMA, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação – Doutorado em Linguística da Universidade Federal do Ceará, a desenvolver a Pesquisa Etnográfica Discursiva acerca das “Representações do Fazer do Professor”, nas escolas estaduais da região, a saber: EEM Lauro Rebças de Oliveira (Limoeiro do Norte), EEFM Arsênio Ferreira Maia (Limoeiro do Norte), Colégio Estadual Governador Flávio Marcílio (Russas), EEFM Egídia Cavalcante Chagas (Morada Nova).

Russas, 15 de Fevereiro de 2011.


Expedito Maurício Pereira Nobre
Coordenador da 10ª CREDE

Av. Dom Lino, 156 – Centro – Russas – Ceará - Cep. 62.900-000
Fone: (88) 3411-0627 E-mail: nobres@crede10.seeduc.ce.gov.br
Site: www.crede10.seeduc.ce.gov.br

ANEXO B - Autorização do comitê de ética

Universidade Federal do Ceará
Comitê de Ética em Pesquisa

Of. Nº 113/11

Fortaleza, 23 de maio de 2011

Protocolo COMEPE nº 052/11

Pesquisador responsável: Ana Maria Pereira Lima

Título do Projeto: "Pesquisa Etnográfica discursiva acerca do fazer do professor"

Levamos ao conhecimento de V.S^a. que o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará – COMEPE, dentro das normas que regulamentam a pesquisa em seres humanos, do Conselho Nacional de Saúde – Ministério da Saúde, Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996 e complementares, aprovou o protocolo e o TCLE do projeto supracitado na reunião do dia 28 de abril de 2011.

Outrossim, informamos, que o pesquisador deverá se comprometer a enviar o relatório final do referido projeto.

Atenciosamente,


Dr. Fernando A. Trota Bezerra
Coordenador do Comitê
de Ética em Pesquisa
COMEPE/UFC

ANEXO C - Transcrição de entrevista P1

Na maioria das vezes, o uso do laboratório se faz tanto pela necessidade de uso dos alunos como um meio de eles complementarem o conhecimento deles e, também, por exigência da escola, que de uma maneira ou de outra tem sempre uma atividade que precisa ser realizada nos laboratórios de informática. E aí acaba que os alunos precisam desse complemento educacional, afinal, se você deixar livres pra usa internet só em casa, eles não vão ler nada de futuro, a gente sabe que o uso deles da internet, se não for orientado, é só pra uso das redes sociais, pra conversas, bate-papo. E aí a gente acaba levando um pouco desse conhecimento que eles precisam mesmo, do cotidiano para a sala de aula no uso do laboratório.

Quando é feito esse planejamento pra você usar esse laboratório? Quem faz?

Geralmente, o professor coordenador de LEI tem um cronograma que precisa cumprir e ele nos repassa em nossos planejamentos coletivos, ele vem e diz: precisam ser feitas determinadas atividades, por exemplo, a publicação de livros virtuais, a produção de história em quadrinhos, tudo isso ele tem um cronograma que é enviado pela Secretaria de Educação pra escola e ele nos repassa durante o planejamento coletivo. Alguns professores se habilitam naquilo que têm mais afinidade a fazerem o uso da ferramenta que melhor lhe convém, junto ao coordenador do laboratório, que tem mais domínio das ferramentas e aí a gente leva os alunos no momento da aula de língua portuguesa e pra outras finalidades também. Por exemplo, hoje em dia, não só como professor de língua portuguesa, mas como professor e diretora de turma, o uso do laboratório também é muito frequente, porque os alunos precisam acompanhar, por exemplo, as suas notas, as suas faltas, tudo isso eles têm como acompanhar pelo SIGE – Sistema do Governo. Aí, o professor e o diretor de turma, que é meu caso, também leva os alunos pra o laboratório de informática e não deixa de tirar algumas dúvidas e de ser outro tipo de educação que eles têm também. O livro didático tem algumas ideias, o que foi adotado a partir desse ano foi muito bom, ele vem com muitas ideias, muitos *sites* educativos, que nos ajudam na complementação do conteúdo escolar. E acaba que ele nos dá algumas ideias pra aquilo que a gente aplica em sala de aula, ele dá ideias e a gente leva os alunos muitas vezes pra complementar ou fazer atividades também, tudo isso o livro didático nos ajuda nessa programação. Os recursos que contribuem pra realização da aula de laboratório, têm os filmes também que em alguns casos o laboratório de informática junto ao coordenador consegue baixar pra gente, que a gente precisa. Por exemplo, pras aulas de literatura têm vários filmes que são inspirados em obras e aí o laboratório também nos ajuda pra isso. As atividades de leitura são basicamente das atividades que são propostas anteriormente pelo coordenador, ele desenvolve algumas atividades num link específico, que é *Think Quest* – que tem essa ferramenta. Ele elabora as atividades lá, quando a gente diz ‘a gente quer uma atividade de um determinado assunto’. O coordenador do laboratório acaba elaborando essas atividades na internet, nessa ferramenta do *Think Quest* e os alunos são todos direcionados pra isso. Têm links que eles leem outras matérias fora, voltam pra responder a atividade do *Think Quest*. O coordenador do laboratório nos ajuda bastante, a gente diz mais ou menos qual o conteúdo que está dando em sala de aula e ele aplica isso numa atividade da internet. A gente deseja que os alunos entendam aquilo que eles estão lendo e que sejam capazes de formular os seus próprios questionamentos, as suas próprias hipóteses para aquilo que eles estão lendo. A gente pede que eles dialoguem com o texto, que eles façam essa leitura intercalada, que eles pensem sobre aquilo que estão lendo e, de uma maneira ou de outra, eles acabem entendendo aquilo. A gente sabe que, muitas vezes, os alunos leem e passam por cima, só mesmo a leitura superficial. Eles não têm um aprofundamento, não têm interesse em ler outra coisa pra aprofundarem o assunto e a gente fica sempre pedindo pra que eles leiam de novo, se for necessário, que eles interpretem aquilo que estão lendo, mas na maioria das vezes é muito difícil. As atividades de escrita, muitas

vezes, eles produzem na sala de aula ou em alguma atividade para casa, já que têm muita dificuldade em produção de texto mesmo, porque eles leem pouco, consequentemente eles produzem muito pouco e aí eles produzem esse tipo de atividade ou em sala ou em casa e, muitas vezes, a gente leva pra o LEI, pra que eles digitem e absorvam as ferramentas de digitação mesmo, com o uso do computador.

Na maioria das vezes, o computador já auxilia alguma coisa, como, por exemplo, as correções que o próprio computador sugere e aí a gente tenta ao máximo fazer com que os nossos alunos, quando eles têm uma dificuldade sobre uma determinada palavra ou dificuldade de escrita, eles busquem as informações, que eles não tenham a informação pronta, que a gente não dê a resposta pronta. Mas eles são muito preguiçosos, eles detestam, por exemplo, procurar qualquer palavra que seja no dicionário. Eu vivo dizendo pra eles que tem dicionários na internet, fácil de serem encontrados, mas eles morrem de preguiça de ir procurar mesmo. E aí essas atividades acabam sendo avaliadas mais como produção escrita mesmo, levando-se muito em conta a informação que eles querem passar, bem menos da maneira como eles escrevem. A informação que eles nos dão é o mais importante, pelo menos pra mim. A informação que ele quer repassar e não a maneira como ele escreveu, porque se for pra avaliar mesmo palavra escrita, pontuação, é muito complicado. Fica difícil mesmo até atribuir uma avaliação satisfatória. No laboratório, o objetivo é trabalhar análise linguística, o conteúdo gramatical. As atividades também, principalmente as do *Think Quest* são propostas exatamente pra isso, têm algumas atividades voltadas exatamente pra o uso da gramática mesmo. Também gosto muito de *sites* que têm testes online, têm vários na internet de gramática pra que eles vão ao máximo tentando apreender essas informações. Estou dando aula só pra primeiro ano e aí eles sentem uma dificuldade enorme por conta do conteúdo que eles viram no ensino fundamental, muito defasado. Eles chegam com uma dificuldade enorme de conteúdo e é muito difícil trabalhar, porque eles não querem. Um dia desses, eu estava dando aula de conteúdo gramatical mesmo com auxílio do dicionário: polissemia, palavras que tem mais de um significado, pra eles verem no dicionário. E tinha uma palavra que era um verbo no infinitivo, no dicionário, e o verbo estava conjugado. Eu disse: ‘é porque é um verbo, está no infinitivo’. Aí a menina olhou pra mim e disse: ‘o que é um verbo?’. Ela não sabia, de primeiro ano. Muito difícil, eles têm uma dificuldade gigantesca, eles vêm com um aprendizado muito falho do nono ano, é impressionante. A gente fica tentando imaginar soluções pra aquilo, mas é muito difícil.

Os a gente tem tentado ao máximo fazer com que eles vejam quase todos ou, pelo menos, aqueles mais básicos. Nós desenvolvemos agora, a escola em que eu trabalho está com o projeto Jovem de Futuro, uma parceria do governo do Estado, do MEC com o Instituto Unibanco e algumas atividades são sugeridas. Entre elas, estava uma (?) justamente pra os alunos de primeiro ano tentarem desenvolver essas questões de leitura e escrita. A maneira mais fácil que a gente encontrou pra tentar fazer com que eles vissem isso foi com leitura, aí a gente escolheu, todos os professores se reuniram e escolheram vários gêneros, suficientes pra uma turma toda. Cada dia na semana, numa aula de 50 minutos, a gente levava esses gêneros. A gente trabalhou carta, crônica, fábula, poesia, fazendo com que eles lessem, a gente mostrava as características de cada gênero. E quando foi depois, em outro momento em que foi perguntado, pegamos uma fábula de novo para outra atividade, perguntamos qual era aquele gênero textual e eles já não sabiam de novo. Eles não sabiam mais qual era aquele gênero que já tínhamos trabalhado em sala de aula. A gente leva os alunos pra o laboratório, um dos livros virtuais que foram publicados foi inclusive de fábulas, que os alunos produziram. Foi publicado num *site* específico que agora não vou lembrar, mas todos eles produziram fábulas e foi feita a correção por eles mesmos, uns corrigindo os trabalhos dos outros. Foi feito esse livro, tem de fábula, história em quadrinhos também já foi produzido, tudo isso com o auxílio da internet, lá no laboratório de informática.

Na verdade, a gente tenta fazer com que os gêneros, que eles vejam as diferenças que envolvem cada um deles e que eles percebam que esses gêneros fazem parte do dia a dia, que a todo o momento eles estão se deparando com um gênero novo, uma informação nova, um aspecto novo e que isso tudo faz parte da vida deles. Eles precisam perceber as diferenças entre cada um pra que possam depois produzir, até mesmo saber diferenciar cada um deles, porque no futuro a gente sabe que agora as redações de ENEM, de vestibular abrangem várias coisas diferentes e eles precisam ter esse conhecimento pra que eles não fiquem pra trás, não se percam mesmo nesse meio.

O letramento digital é importante no sentido de que eles... Tudo agora é praticamente informática, é digitalizado e que eles precisam disso pra vida deles. E aí as aulas no laboratório de informática vêm *de encontro* a essa necessidade que eles têm e nós temos, enquanto professores, como cidadãos, a todo o momento a gente se depara com uma novidade que todos nós precisamos estar atentos pra isso. De uma maneira ou de outra, daqui a algum tempo quase tudo vai ser feito por meio da internet mesmo e eles precisam aprender que nem tudo que está lá é legal, é válido. Eles precisam perceber que não se pode, simplesmente, copiar um texto que está lá na internet, imprimir e entregar ao professor, como muitos trabalhos produzidos por eles. Eles precisam perceber que existem muitas informações que são incorretas e falsas e eles têm que ver que nem tudo é válido, que nem tudo é possível e aprender com os próprios erros. Digo muito a eles: vocês têm que aprender, enquanto vocês não aprenderem que nem tudo que vocês querem é possível, que nem tudo é tão fácil quanto vocês imaginam, enquanto vocês não aprenderem isso, vocês não vão conseguir atingir os objetivos. Não adianta você chegar e entregar um trabalho ao professor que sabe que não é seu e você não vai ser avaliado, porque não tem condição. As aulas no laboratório têm esse objetivo também, é uma maneira de tentar prender um pouco mais a atenção dos alunos, já que muitas vezes você está lá na frente, morrendo de falar e os alunos não estão nem um pouco interessados. A gente planeja aulas credenciadas no laboratório de informática com o objetivo de fazer com que eles voltem a atenção mesmo pra aquilo. Outra maneira de eles se comportarem, que é um ambiente diferente da sala de aula, que não pode ser da maneira como eles querem e aí é uma maneira de educar alunos também nesse aspecto, tentar fazer com que eles vejam essas diferenças.

A gente intenciona que os nossos alunos aprendam, se não tudo, quase tudo o que a gente fala. A gente tem essa utopia ainda de que você falando uma vez, duas, dez, quinze, os alunos vão terminar aprendendo de uma maneira ou de outra. E isso não acontece. Nem no laboratório de informática, nem na sala de aula, em lugar nenhum. Mas a gente tem essa intenção, que eles aprendam e saibam se comportar, que eles aprendam a ver as coisas, a relacionar as coisas do cotidiano com aquilo que eles estão vendo. Mas é muito difícil. O objetivo maior é que eles tentem ao máximo desenvolver as suas próprias ferramentas de escolha e tentativas de acerto e tentar fazer com que eles voltem mesmo pra aquele momento de atenção e de estudo e de informação. Na verdade, muitas vezes a gente, enquanto professor, eu mesma me pego imaginando como seria se as coisas fossem diferentes, se nossos alunos tivessem uma base melhor, se eu me portasse de outra maneira, se eu buscasse outras formas, se seria mais fácil aos meus alunos, se aprenderiam mais, se entraria mais na cabeça deles determinadas informações ou posturas. Mas aí, de vez em quando, aparece um aluno que entendeu aquilo que você disse, que fez o seu trabalho da maneira como você gostaria e aí você percebe de maneira ou de outra que não está fazendo de tudo errado, que alguém está conseguindo fazer do jeito que você quis e isso, claro, acaba se refletindo, tanto no laboratório de informática, quanto na biblioteca da escola e em todos os meios ali, eles acabam aprendendo, de uma maneira ou de outra.

Na verdade, existe essa recomendação dessas atividades que sejam cumpridas, mas eu tento não fazer só o que está programado. Eu busco sempre, assim, outra vertente pra aquilo que

está lá proposto. Se estiver proposto fazer uma história em quadrinhos, porque precisa ser feita uma oficina de HQ com os alunos, eu primeiro trabalho isso em sala de aula, como se constrói, levo histórias em quadrinhos, eles trabalham, leem, pra depois leva-los pra fazer a atividade que é proposta. Porque eu acho que só cumprir uma exigência que vem lá da SEDUC, lá dos cabeças do Governo, que você tem que fazer determinada atividade em sala de aula ou no laboratório de informática com os seus alunos, eu acho que não é válido. Nossos alunos precisam sim fazer diversas atividades pra ocupar a mente, desenvolver suas outras habilidades, de desenho, de pintura, todas essas, mas eu acho que só uma atividade exigida e imposta, chegar à sala de aula e dizer: ‘hoje vocês vão fazer história em quadrinhos’, acho que não é válido. Infelizmente, a gente sabe que acontece muito, que existe a exigência e muita gente só cumpre, porque é realmente obrigatório.

Na verdade, eu não sei qual é esse documento oficial, mas eu sei que chega um calendário lá, inclusive o nosso coordenador de laboratório tem, vez por outra, uma capacitação na CREDE, que vem uma pessoa lá da SEDUC, de Fortaleza e quando ele chega, é com o calendário proposto.

As diretrizes, o livro verde?

Sei que ele chega lá com o calendário: no mês tal tem que se realizar determinada atividade, aí quando estamos todos juntos no planejamento coletivo por área, aí é imposto, ele chega e diz: ‘eu preciso fazer essa oficina, quem se habilita a fazer essa?’ Coitado, ele também tem as exigências e tem que cumprir, aí a gente fica lá perdido, fica com pena dele também e quando não é cumprido, ele chega pra gente e diz assim: ‘como a gente vai fazer, por que não deu certo?’ É muito complicado, mas realmente tem um livro lá que recebi: matriz curricular, são as matrizes curriculares de língua portuguesa, aí vem lá dizendo tudinho o que você tem que fazer, quais são as ferramentas que você tem que implementar, as ferramentas de produção de texto, desenho, figuras, edição de imagens, tem tudo lá, você tem que trabalhar isso tudo com os alunos, porque é uma exigência. Acaba que é uma exigência em cima da outra e a gente tem que se adequar, tentando. Basicamente o que nos faz cumprir a exigência tal e qual é o pobre do coordenador do laboratório [risos], é ele que nos faz, porque de outra maneira, não seria nem passaria por nossa cabeça não. Essas das exigências mesmo, assim, claro que a gente de uma maneira ou de outra sempre está tentando fazer com que os nossos alunos apreendam as informações de maneira geral, tentando fazer com que eles leiam as informações, até mesmo eu já disse aos meus alunos: ‘olha, tenho Facebook, se vocês quiserem conversar comigo, vocês conversem, mas pelo amor de Deus, não me venham com os erros de Português que vocês cometem, porque eu reclamo mesmo lá pra todo mundo ver!’ Aí eles morrem de medo de falar comigo já por conta disso. Tenho e mostro pra eles: ‘olha, acontece isso e isso no Facebook, é importante você saber que tem as ferramentas lá em determinada rede social e você pode utilizá-la, mas você tem que ter cuidado.’ E aí, também, numa tentativa de mostrar que eles têm acesso a esse tipo de informação, mas que eles precisam saber utilizar, como todas as outras áreas da informática. Não adianta, simplesmente, eles terem e-mail e vez por outra já mostrei a eles esses e-mails com vírus que vem da Receita Federal, dizendo que você deve a um banco e, de uma maneira ou de outra, acaba mostrando a eles que existem pessoas mal intencionadas e que tudo isso faz parte dessa evolução, revolução, que a gente vem passando ao longo dos últimos anos e que é importante que eles percebam que nem tudo é válido e que eles têm mesmo é que se cuidar e cuidar daqueles que eles gostam, porque é onde está todo mundo.

ANEXO D - Transcrição de entrevista P2

É o seguinte. Eu vou te fazer algumas perguntas... Quando você usa o laboratório de informática, você o faz por quais motivos e para quê?

Geralmente, a equipe do LEI... O Arsênio tem dois LEI – Laboratório Educacional de Informática, então ele, eu não sei se por ser da área de Letras também, ele tá sempre entrando em contato comigo e viabilizando algo extra. Ou no *Thinkquest* ou *Webquest* ou no Blog do Arsênio ou da série em que trabalho, é assim. Então, quando ele não vem até mim... Por exemplo, trabalhei hipertextos, gêneros digitais, o último capítulo que trabalhei antes de sair já testado, então eu fui para o LEI pra trabalhar Blog, nós trabalhamos na atividade lá e ficou faltando uma parte que eu queria ir, que eu quero ir ainda, que acho que ficou a desejar, ficou devendo, foi a parte de e-mail. Porque o capítulo do livro trouxe Blog e e-mail, aí Blog eu consegui trabalhar, foi bem interessante, mas e-mail, a própria produção textual do capítulo pede pra que trabalhe com e-mails, aí é muito desinteressante fazer e-mail no caderno. Então, pretendo ainda... Mesmo eles já tendo todo esse hábito de utilizar o MSN e Facebook, trabalhem com e-mail na vida deles, no dia a dia, tenho até que barrar muitas vezes, porque eles ficam direto com algum aparelho eletrônico na mão. Mas é diferente, porque existem as características, apesar de ser um gênero textual digital bastante simples, mas ele tem algumas características peculiares e depende também do grau de formalidade e intimidade do remetente com o destinatário, pra que eles até possam fazer uma coisa também mais arrumada, elaborada e possam contextualizar também com o destinatário.

Como você planeja essas aulas que são realizadas no laboratório? É um planejamento que você faz sozinha ou com um coletivo de professores de português ou você faz com o coordenador de laboratório ou vai depender do propósito que você tem praquela aula, especificamente?

Não, geralmente, é feito com todo o pessoal da área de LC – Linguagens e Códigos. No planejamento existe um momento destinado pra cada área, então a gente já... O professor do LEI já está presente no planejamento, então é nesse momento que a gente faz a divisão, diz quem tá trabalhando o quê e tal dia vai precisar de quê e até já passa pra ele, porque ele também viabiliza. Quando... Na verdade, eu posso lhe dizer assim, eu não tenho tanto domínio, se for assim pra criar um *Thinkquest*, um *Webquest*, precisa sempre da ajuda dos meninos, mas aí tem essa grande vantagem, eles se colocam à disposição e aí, como acontece o planejamento, então eu tenho uma noção do que eu vou precisar e de quando vou precisar; aí a gente já faz esse calendário, ou você vai tal dia, não, então já não posso ir. Como são dois laboratórios, até que funciona muito bem.

Há outros materiais, outros recursos que você usa que contribuem para a aula que você realiza no laboratório, além do computador propriamente dito?

Sim. O projetor... Nós utilizamos também. Tem uma sala agora destinada só pra projeção de vídeo, que eu considero também um instrumento de trabalho e também tecnológico, que é bastante útil pra gente. Por exemplo, a gente estudando literatura e tem uma cena do filme *Desmundo*, então assim já é interessante, eles ficaram curiosos pelo filme, vou viabilizar também esse filme pra eles.

Como você realiza as atividades de leitura no laboratório? O que você deseja que os alunos façam quando estão lendo lá no laboratório?

Pronto. Eu tenho bem claro o objetivo de que eles conheçam o maior número de e digitais possíveis e quero, sempre bato nessa tecla e chamo atenção antes da gente sair da sala de aula para o laboratório, pra o fato de que eles devem prestar atenção que todo texto tem, até pela própria diagramação, distribuição na tela ou no papel, ele tem suas características próprias, ele tem uma função própria, ele tem um público específico e eu percebo que eles já estão tendo percepção pra isso. Eu utilizo até vários exemplos, um convite é diferente de uma bula de

remédio, então os textos não são palavras soltas, eles servem pra algumas coisas, então quero que prestem atenção nisso, que vão guardando as características de cada um e em que situação da vida esse texto vai ser interessante, vai ser útil na vida, porque eu me preocupo muito com isso.

E como você acha que o computador e a internet, porque não dá pra desvincular uma coisa da outra, como ele contribui pras atividades de escrita? Como o aluno escreve? Porque a gente tem mania de taxar assim, ‘ah vai pra o Facebook’, o internetês né? Mas como ele vai contribuir, como você acha que ele contribui?

É verdade. Pronto, mesmo que de forma não-culta, não-padronizada, digamos assim, e que muitos linguistas são contra, mas outros não, já são a favor, a minha opinião é contra ou a favor? Eu sou a favor, eu acho que mesmo que seja o internetês, mesmo que seja aquela linguagem de gíria totalmente não padrão, fora da gramática, do exigido na forma culta escrita, mas é importante pra que eles desenvolvam a escrita, mesmo com todas essas falhas, porque o professor tá ali pra apresentar a norma culta, então aquele momento da internet vai ser uma variação do português. Então, quando ele aprende algumas regras e a escrever de forma adequada, ele vai saber adequar aquela linguagem a um contexto de internet, ao contexto de uma carta formal, aos diversos contextos.

Como você pensa a avaliação? Vai fazer uma atividade de leitura, de escrita, como você avalia o aluno? Quando você acha que ele atingiu a meta, pelo menos a meta que você planejou?

Certo. Talvez seja até meio limitado, mas eu dou muita ênfase à capacidade ou à habilidade dele entender, ler e entender o que leu. E, a partir disso, ele inferir naquela leitura, que aí é o grande nó, aí está o grande nó dos alunos do ensino médio que eu conheci, que entrei em contato desde 2010, vou falando até assim, que foi quando assumi o concurso. Essa é a maior dificuldade.

Quanto à atividade de análise linguística, que é a de conteúdo gramatical, você acha que há possibilidade de trabalhar com ela também no laboratório? E como você trabalha com esse conteúdo gramatical?

Pronto. Detesto trabalhar a gramática solta. Então, existem também uns jogos no laboratório muito bons onde essas regras são trabalhadas, essas normas são trabalhadas de forma bem lúdica e bem menos enfadonha, que eles gostam. Já chegaram a elogiar, têm uns jogos bacanas que trabalham, por exemplo, regras de escrita, de concordância...

Por exemplo, pra melhorar um pouquinho aqui...

Certo.

Essa questão gramatical é sempre o nó da nossa vida como professor [risos].

É verdade.

Um exemplo de um jogo que você trabalhou e sentiu que eles gostaram de fazer isso no computador.

Certo. Eu não lembro o nome do jogo, mas era um link, um *site* da Web mesmo educacional, em que ele tinha a possibilidade de trabalhar, digamos... Eram cerca de dez conteúdos gramaticais, então ele visitava cada um, acessava e, a partir disso, ele ia interagindo, formando plurais, ele ia formando novas palavras, a própria etimologia, ia trabalhando vários contextos, como você citou a gramática aí, trabalhando mesmo as classes gramaticais e de forma que nada era, assim, explicativo. Ativava, estimulava a percepção deles pra gramática. E eu reforçava isso, ‘olhe, isso aí nada mais é do que o artigo, isso aí é concordância nominal, isso que você acha difícil é regência’. Então, classes gramaticais mesmo, desde numerais até aquelas dez famosas classes gramaticais.

Quais, em geral, você seleciona pra aula no laboratório?

Desde fábula até...

Mas há alguns que você...

Trabalhe mais né? Pronto.

Esses são para o laboratório?

Não. É dependendo da necessidade e não deixo nada também muito pronto. Surge a necessidade 'poema', por exemplo, trabalhamos poema. Seria interessante se eles digitassem os próprios poemas e, que tal, desses poemas a gente fazer uma seleção e transformar em livro? Aí lançamos o livro digital, que está disponível na internet. Já trabalhamos também texto dissertativo-argumentativo, eles elegeram, votaram, o tema foi preconceito, nós produzimos também um livro. Como era primeiro ano, são textos bem elementares, textos que o que você vai encontrar lá no livro depois eu posso lhe dar até o *site* pra você ver, talvez você ache muito limitado, mas é incrível como aquilo ali já é o resultado, esse foi transformado em projeto, rascunhos, correção do professor, orientação, passagem a limpo do texto e, depois, o momento final, digamos assim, a digitação desse texto. Mesmo assim, ainda ficou bastante a desejar, mas em geral eu procuro não trabalhar qualquer coisa, mas deixo aberto um leque de diversas possibilidades. 'Ah, porque é poema não pode ir ao laboratório?' Pode. 'Porque é fábula não pode?' Se existia lá um jogo, um instrumental lá na internet, pra que a fábula fosse criada, o aluno interagia com os personagens, com o ambiente, ele escolhia e, a partir disso, ele criava a fábula dele, isso depois de a gente ter trabalhado em sala as características da fábula, ter lido, interpretado, feito atividade. Então, esse foi um momento de eles produzirem uma fábula de forma mais divertida, mais estimulante pra eles. Foi bem legal esse trabalho.

Quando você propõe esses gêneros, o que você quer que eles observem nesses gêneros que você leva para o laboratório? Assim, um exemplo, leva uma fábula, pra eles criarem alguma coisa, aí você quer que eles observem o quê? Além do formato da fábula, o que mais?

Que cada texto possui suas características específicas. Até já falei isso antes, mas que ele tem uma função, que ele tem uma utilidade na vida, que a escrita de um é diferente da escrita do outro, isso aí já entra nas características mesmo, como eu falei. São tantas particularidades de cada texto, de cada gênero digital ou não.

Como o letramento digital se relaciona ao conteúdo e aos objetivos de suas aulas no laboratório? Como você vê essa história do letramento digital seu e de seus alunos?

Certo. Hoje, realmente, ser alfabetizado não basta mais, então a palavra hoje mesmo é 'letrado'. Além de fundamental, é necessário pra vida. Tem que sempre correr atrás, estar se atualizando, porque senão o professor, principalmente, vai ficando pra trás. Porque eles já são nativos digitais, já nasceram nessa era digital, então pra eles é quase que automático, eles até me ajudam na sala de vídeo, ajudam no laboratório, então quando tenho dúvidas quanto à montagem lá dos aparelhos, se o professor não estiver ou o monitor do LEI, os alunos fazem com uma desenvoltura. Então, além de ser necessário pra vida hoje, nesse mundo moderno, globalizado, é útil, altamente útil pra você viver, pra você dar continuidade a sua vida. Os gêneros digitais, toda essa tecnologia, você vai se tornar um cego se não dominar e se não se atualizar também, porque estão sempre mudando, estão sempre evoluindo.

Como prepara-los para esse mundo digital e midiaticamente? Como você faz, assim, como sistematiza essa preparação?

Eu penso que essa preparação é muito mais minha do que deles, mas tenho consciência da minha necessidade de preparação, mas quanto aos alunos, o cuidado que se deve ter maior também é a utilidade, o uso que eles vão fazer dessas tecnologias, porque usar muito bem eles sabem, agora é como fazer, orientar para que eles possam fazer um bom uso dessa tecnologia.

É possível que você esteja fazendo das suas aulas um cumprimento às exigências da escola, à proposta de documentos especiais? Você tem consciência de que está fazendo isso pra cumprir o que a escola quer que você faça ou não?

Eu me preocupo muito com isso também. Então, assim, eu tento, não sei se estou cumprindo de forma eficiente, tão eficaz como deveria. Mas eu sou ciente disso, dessa necessidade e

busco contemplar nas minhas aulas, não só pela escola, mas principalmente pelos alunos, eu me preocupo muito com eles.

Você sabe, por exemplo, que é a bola da vez né?

É verdade.

Assim, não tem uma entrevista em que o Ministério da Educação não diga que está investindo em banda larga, em tablets, em livros digitais e conteúdo para livros digitais.

É verdade, o futuro é esse, a evolução é essa mesma. Nós caminharemos cada vez mais pra que os livros sejam digitalizados, pra que tudo seja...

E como fica o professor nessa situação?

Exatamente. Então, o que eu falava antes, eu me preocupo do ponto de vista da preparação mais minha, de fazer bom uso de como lidar com todas essas informações, com todos esses gêneros. A minha preocupação é mais com os alunos, mas quanto a mim é mesmo a minha preparação.

ANEXO E - Transcrição de entrevista P3

(...) Esse “quando” é em termos de período, é?

É a sua sistematicidade. Se você vai toda semana, todo mês, se há uma sistematicidade do jeito que você costuma trabalhar.

Eu tenho que lembrar daquela turma, é?

Não. É o seu trabalho. Porque, na verdade, o que me interessa não é uma turma específica. Meu objeto é o professor, não é a turma, não é o aluno. Eu trabalho com o trabalho do professor, não com os alunos. Os alunos são indiferentes, pra mim. Certo?

Então, vou adequar aquela realidade pra agora. Já mudou tanta coisa. Justamente por conta desses primeiros anos, com dois calendários dentro do mês.

O que me interessa é a sua atividade como professor, o seu trabalho e a sua realidade como professor, porque é o seu relato de professor que é o objeto da minha tese. Quando usa o laboratório faz por quais motivos, por quê?

Pronto. Geralmente, quando eu utilizo o laboratório de informática, os motivos são diversos, dependendo da série. Mas o motivo principal, o objetivo principal é familiarizar o nosso público-alvo, nossos alunos, com as mídias, com as tecnologias e associá-las ao conteúdo didático.

Você faz o planejamento desse uso de laboratório sozinha ou com um coletivo de professores ou faz isso com o coordenador de laboratório ou depende do que você quer fazer lá?

Depende da circunstância. Na verdade, em algumas ocasiões, se for uma aula direcionada somente pra uma série na qual sou professor só daquela série, então eu planejo sozinha. Mas, em linhas gerais, nós planejamos no coletivo de professores e com um professor do laboratório. Mensalmente, ele ministra algumas oficinas sobre o *Webquest*, *thinquest*, sobre os conteúdos do laboratório, então geralmente a gente faz no coletivo e com o professor do laboratório.

Dá só um exemplo, assim, pra gente se situar de uma coisa que você fez por último, sozinha.

Sozinha, eu levei os alunos pra o laboratório, pra um *game* ortográfico sobre o novo acordo da língua portuguesa. No Portal do Professor a gente ia acessar juntamente com outro portal independente fazendo esse elo. O objetivo maior era a fixação das novas regras do acordo ortográfico, esse foi sozinha. Outro planejamento que foi no coletivo de professores e com o professor do laboratório de informática foram as ações para o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. Então, nós vimos com os professores de língua portuguesa, fizemos uma agenda de visitação e utilização do laboratório pra resolução dos simulados, do ENEM online. Também agora, recentemente, nós temos ido, tanto os professores da área de linguagens, quanto o professor do laboratório de informática pra acessar as notas por área de conhecimento, as inscrições no SISU e no PROUNI.

Como o livro didático contribui na sua rotina na programação das aulas no laboratório? Há alguma interferência do livro didático que você usa na sala de aula para preparação das aulas que você leva ao laboratório?

Também, assim, porque o nosso livro didático é Português e Linguagens. Na parte introdutória de cada unidade, principalmente das unidades relativas à literatura, geralmente são indicados *sites*, alguns links que nós podemos utilizar em parceria com o livro didático no laboratório. *Sites* de pesquisa e etc.

Há outros materiais além desse livro que contribuiu para a realização dessa aula no laboratório? Quais são eles?

Nós temos umas mídias no centro de multimeios, têm vídeos, filmes. Nós fazemos essa parceria, principalmente na parte de literatura têm mídias diversas que trabalham em sintonia no laboratório.

Quando você leva essas mídias, por exemplo, como um vídeo, um filme, como você explora o laboratório?

A gente prepara uma atividade, primeiro passo: o professor planeja, assiste, vê no coletivo o que é possível trabalhar no conteúdo e nós preparamos uma atividade didática com a utilização do laboratório, explorando aquela atividade. O roteiro de leitura se for um romance, digamos, ou um documentário, nós pomos um documentário sobre o Luiz Gonzaga por conta do centenário. Nós vimos a mídia, assistimos, baixamos alguns vídeos pra o computador e, a partir dali, fizemos um roteiro de vídeo e de leitura para os meninos.

Essas atividades de leitura quando são feitas no laboratório como você faz? Especificamente de leitura, como você faz essas atividades, o que você deseja que os alunos façam quando eles estão lendo? Você elabora uma atividade de leitura para o laboratório e o que você quer que os alunos façam?

Geralmente, digamos, se for um hipertexto, a exploração de um gênero textual, então nós vamos explorar o e-mail ou outro tipo de comunicação lá virtual. Então, é direcionada aquela atividade de leitura: é exploração do gênero, é aspecto gramatical? Depende muito do conteúdo que vai ser abordado.

Como essa atividade de leitura pode contribuir para a atividade de escrita? Como uma pode interferir na outra?

Geralmente nós solicitamos a produção de um pequeno, mínimo, relatório acerca da atividade que foi realizada. Após tudo ser conduzido no laboratório nós pedimos um pequeno relatório do que foi trabalhado em termos de conteúdo, de aprendizagem, se for sobre um gênero textual, vou para o laboratório explorar as crônicas de Rubem Braga ou um texto de Rubem Alves. Então, é feita a leitura e toda a exploração textual e, após, se for um gênero: crônica ou um gênero do jornal, um editorial, um artigo de opinião, geralmente pega um *site*, o Diário do Nordeste. Então, a partir daquele artigo, da leitura, da identificação das características do artigo, dos elementos de coesão e coerência, nós produzimos um texto, tentamos produzir um similar àquele gênero trabalhado.

Quanto às atividades, como você avalia esse material que eles produziram? Por exemplo, as leituras que eles fizeram, os modelos que eles tentaram escrever. Como avaliar o objetivo, a meta que você tem? Como você avaliaria que eles atingiram essa meta?

Cada atividade a gente, geralmente, atribui uma pontuação. Então, se for apenas a realização da atividade lá no laboratório, você, por exemplo, divide. Aqui a gente trabalha de 0 a 10, de 1 a 10, então a atividade total vai ser 10 pontos. Numa atividade total posso atribuir 3 pontos à utilização do laboratório, como ele fez a pesquisa, se está cumprindo o que foi solicitado, também um roteiro de leitura, a gente já atribui dois pontos e uma produção de texto, uma produção escrita geralmente vale a metade, são 5 pontos, que é pra ver realmente o que ele aprendeu ou deixou de aprender, que precisa ser trabalhado.

Quanto às atividades de análise linguística, ou seja, aquelas de conteúdo gramatical, há algum momento nas aulas do laboratório em que seu objetivo é trabalhar com esse conteúdo especificamente gramatical? Dê alguns exemplos do que você tenha feito.

Sim. No exemplo anterior, quando eu citei a respeito do *game* da reforma ortográfica ou em termos de terceira série, a gente pesquisa no *site* do INEP uma redação nota 1000 do ENEM. Então, naquela redação nós vamos ver toda a parte do gênero, o texto dissertativo, as estruturas de coesão, de coerência, a estrutura linguística, o domínio da norma culta e nessa competência 1 relativa ao ENEM, o domínio da norma culta, a partir dela nós vamos trabalhar os aspectos gramaticais. Que elementos gramaticais estão presentes? A competência 1 é muito associada à competência 4, que é o domínio dos mecanismos linguísticos. Então, além da

progressão temática, mais que elementos gramaticais foram facilitadores pra que aquele texto tenha sido nota 1000?

Quais em geral você seleciona para a aula no laboratório e o que você deseja observar nesse gênero? ‘Vou selecionar esse gênero ao laboratório porque ele só pode ser trabalhado lá’.

Nós trabalhamos o e-mail, porque ainda temos alunos da zona rural do turno manhã que ainda tem certa dificuldade, mas ultimamente são os gêneros jornalísticos, até por conta de que já vai orientando pra o vestibular, pra ENEM, pra própria produção do aluno e o texto dissertativo-argumentativo, porque é cobrado, é o mais solicitado na maioria das ocasiões até de vida. Ele vai a uma entrevista, mas geralmente o texto escrito é dissertativo-argumentativo sobre uma temática da atualidade, embora nós também trabalhemos outros gêneros: a crônica, a notícia, lá no laboratório a gente utiliza muito esses gêneros jornalísticos, traçando um comparativo entre o escrito e o virtual.

Como o letramento digital dá chance ao conteúdo e aos objetivos de suas aulas no laboratório? Como você lida com essa questão do letramento digital? Você até comentou agora a questão dos alunos que são de zona rural, como você lida com eles?

Os alunos da zona urbana apresentam facilidade intensa, até porque eles têm mais contato, tem o aspecto financeiro que eles têm em casa, têm até internet. Nossos alunos da zona rural, alguns, em sua maioria, não têm e-mail, eles não têm esse letramento digital, embora dos quatro anos pra cá tenha melhorado, mas eles ainda apresentam grandes dificuldades. Numa turma que é heterogênea, quando você vai trabalhar o e-mail, tem várias circunstâncias, o aluno da zona urbana é mais rápido no aprendizado, na realização das atividades. Já o da zona rural, você tem que pegar do elementar, então esse letramento digital é bem relativo, dependendo da turma.

Qual intervenção você faz?

A intervenção é orientar, geralmente, o da zona urbana, que já vai mais rápido, a gente divide em determinadas ocasiões com auxílio do professor do laboratório, ficam vendo as dificuldades bem elementares pra conseguir avançar na atividade do conteúdo propriamente dito, a atividade linguística. Então, a minha intervenção, assim, busco orientar em relação à mídia, ao computador mesmo tem uns que precisam de aula específica do que é cada parte do computador, como deve ser utilizada, porque eles sentem dificuldades em como acessar uma página.

E em relacionar esse letramento digital com o conteúdo da aula propriamente dito, você acha que tem alguma dificuldade dessa falta de letramento ao conteúdo da aula de língua portuguesa ou não?

Não. Ao conteúdo não.

Não tem relação direta?

Não.

É possível que esteja fazendo das suas aulas em cumprimento às exigências da escola como proposta? Por exemplo, será que se não houvesse o laboratório ou se não fosse uma exigência do conteúdo, você sentiria necessidade dessa proposta de haver aulas de laboratório?

Sim. Mesmo antes, quando nós não tínhamos, só que graças a Deus nós temos laboratórios, mas nós... Alguns anos passados quando não tínhamos, nós levávamos os alunos pra outros ambientes, por exemplo, na CREDE tinha já algum. Então nós tivemos de levar algumas turmas. Já faz algum tempo que tem laboratório na escola, mas não tinha Internet, por exemplo, então tinha uma escola vizinha que tinha e a gente precisava, então já utilizávamos. Não com tanta frequência como atualmente.

Porque você sabe, existem algumas leis que induzem o professor a trabalhar com as mídias e, recentemente, isso vem sendo até certa pressão, dos livros digitais, de retirar

esse material impresso. O que você acha disso? Ultimamente, tem muitas entrevistas, todo esse material impresso vai sendo paulatinamente trocado pelo material digital. Tablet pra aluno, principalmente de escola pública. O que você pensa da troca desse material?

É excelente, até porque no mundo atual é inegável a contribuição e a própria necessidade de se utilizarem as mídias.

Se isso acontecesse hoje, como você estaria como professor, preparada?

Sim.

Preparada para trabalhar com esse novo modelo? Os alunos com *tablets*, os livros sendo digitais...

Nós teríamos que parar e... O planejamento, aqui na nossa escola, a gente tem certa autonomia, a gente direciona pras diretrizes curriculares do ensino médio, tem um material da própria SEDUC e as situações internas da escola, mas graças a Deus a gente não tem, assim, tanta dificuldade. Sou coordenadora diária com os professores em planejar, em executarem atividades no laboratório não, pelo contrário, têm dias da semana, segunda e terça a gente não consegue se não agendar com, pelo menos, um mês ou quinze dias, talvez até dois meses de antecedência, os três laboratórios à tarde ocupados. Aqui, segunda e terça-feira; olha, passei quase dois meses pra conseguir e é porque o professor do laboratório ministra a oficina e leva a folhinha do agendamento, a gente agenda no laboratório e também no centro de multimeios. Claro que têm aqueles dias que são mais lotados, geralmente a quarta-feira, mas eu não tenho aula na quarta, mas a segunda e a terça-feira, acho que pra os alunos seria uma riqueza imensa, até porque não tem mais como fugir, as próprias diretrizes e competências do ensino médio, na própria prova do ENEM, na parte de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, então tem uma abordagem da educação física, das artes, das tecnologias da comunicação e da informação. Aqui nas atividades escritas, principalmente nas provas, que a gente tem como rodar, que é Xerox, toda atividade bimestral tem atividade que eu programo, no caso, a atividade escrita da língua portuguesa, abordando o gênero e-mail, as características do gênero, a produção. Nas provas, a partir de primeira série, a gente já inclui na linguagem questões do ENEM e, também, das tecnologias da informação.

Em breve, até as próprias provas bimestrais correm um sério risco de serem virtuais, né?

Pronto. Já esse ano os meninos realizaram duas atividades como provas virtuais: o simulado da SEDUC, que foi o simulado do ENEM e também o simulado do Estadão, de São Paulo. Já foram dois simulados totalmente virtuais.

ANEXO F - Entrevista P4 (20 minutos)

Estou fazendo uma pesquisa para saber o que o professor de português faz quando está no laboratório de informática, o que acontece nas práticas de letramentos e inclusão digital, em várias discussões. Inclusive, você me disse: *como posso trabalhar a inclusão no laboratório se as condições são péssimas, o computador não ajuda, o próprio aluno não tem e-mail, não sabe manusear?* Então, meu foco não é o aluno, é o professor. Como ele lida com todas essas variáveis e, mesmo assim, ainda consegue fazer o trabalho dele enquanto professor? Quando você usa o laboratório, faz por quais motivos? Leva os alunos para lá por quê?

Pronto. Primeiro, porque a gente passa por um treinamento, um processo de letramento, a gente do Estado, pra fazer isso, levar os alunos né? Pra, tipo assim, melhorar as aulas. Porque a gente sabe que melhora né? Mas acho que ainda falta a gente também ser treinado pra isso, com algo mais profundo. Porque, às vezes, há um treinamento de usar as máquinas, mas não tem aquele subsídio: que tipo de aula você vai trabalhar lá? Quer dizer, é tudo jogado, entendeu? Porque além do aluno que não sabe utilizar, o professor às vezes não está preparado também pra utilizar.

Quando você leva pra lá e diz hoje vou dar aula no laboratório, por quê?

Pronto. Hoje eu levei; outras vezes eu levo, por quê? A minha intenção é de que haja uma aprendizagem né? Você observou hoje quanta gente correndo ali, o Francimar lá correndo e a gente sabe que tem aluno que saiu dali com aprendizagem nenhuma, que não houve avanço, porque ele não sabe lidar com a máquina. Aí é só eu e o Francimar, né? Quer dizer, ele sabe bem mais utilizar aquilo ali. E a questão das máquinas não ter a quantidade X pra cada aluno, porque termina dois/três no computador, um só fazendo. Há muitas falhas. Eu vejo que aquela aula teve algumas partes que tiveram aprendizagem, mas acredito que a maioria, assim, não teve aprendizagem. Aqui, às vezes, eu saio e me dói. Porque tento fazer e nem sempre consigo, porque até eu também tenho falha com relação lá.

Quando você planeja as aulas que vão ser realizadas no laboratório, planeja quando?

Pronto. A gente tem a terça-feira, que é o coletivo, com todos os professores de linguagens e códigos e, por exemplo, amanhã vai ser justamente o dia que a gente vai pra lá. E eles lá, o Francimar, o outro rapaz que tem lá, eles vão dar subsídios, certo? Vão trazer *sites* pra gente utilizar. Por exemplo, semana passada, eu usei HQ, que é justamente no primeiro ano, em que a redação deles está muito ainda a desejar, pra eles criarem histórias em quadrinhos. Aí tem todo aquele processo dos desenhos que eles criam e as historinhas. A gente vai fazer livros digitais com os trabalhos deles né? Mas, assim, a gente tem esse subsídio lá de *site* e tudo, questões. Já estou com um *site* que consegui em casa sozinha, procurando, que é o Monsenhor. É um *site* que você coloca, aí tem todas as questões que vou levar ao terceiro ano, pra eles resolverem questões de ENEM e vestibular. Aí tem o bonequinho, clica, acerta e o bonequinho bate palma, quando ele erra o bonequinho faz assim [risos], com o dedo pra baixo, dizendo que está ruim. Então, é bem interessante, mas a gente precisa ainda ter uma gama muito grande nesse *site* e tudo mais.

Como o livro didático contribui nessa rotina e na programação de aulas do laboratório?

Pronto. O livro didático, o que ele traz são *sites* e, que como o Primeiro Aprender também, para os primeiros anos, eles trazem vários *sites*. Quando a gente vai acessar, nenhum abre; então o livro, às vezes, faz é complicar. E quando você consegue, a coisa é tão rudimentar igual o livro pra você usar em sala, entendeu? Coisas muito comuns. Então, muitos *sites* de livro não chegam a agradar o aluno.

E o livro em si, enquanto material para planejamento da aula de laboratório, ajuda?

Ajuda. Porque você pode pegar, por exemplo, eu dei as orações substantivas, eu dei as orações. Vou pegar a crônica, que dei a prova hoje. Terceiro ano: a gente fecha muito a

questão no ENEM, o vestibular e ESPAECE, são três coisas ao mesmo tempo. Então, eu dei a crônica, tudo, as características. Dei aula, primeiro, expositiva. Depois, nós fomos para o laboratório, lá eles foram ver exemplos de crônicas, detectar as características. Eu gostei muito dessa aula, ajudou muito, porque eles detectavam, uns iam anotando, outros iam falando, foi bem interessante né? Apenas houve um episódio de três alunos que, como falei, sempre tem né? Mas, assim, ajuda. Tem coisas que a gente dá na aula pelo livro didático, que você consegue levar pra o laboratório né? Mas já tem outros que não dá. E também, porque o terceiro ano é uma turma pequena, então foi muito bom por isso, porque ficou um aluno em cada computador. Então foi bem interessante.

Há outros materiais e recursos que você utiliza pra essa aula no laboratório, além do computador?

Bom, a gente lusa a lousa digital que nós temos, eu já usei os celulares, pra ver se acabava com aquela problemática, né? A maioria tem internet. Eu já usei. Esse ano não, mas aquela turma que as monitoras vinham, teve ano que usei só o celular. Acho que ficaram só três alunos que não tinham celular com internet, mas assim botei de equipe. Já que não teve aquele problema de celular em sala e tudo o mais, eu aproveitei e foi bem interessante. Fui trabalhar até com ortografia, né? Palavras eu colocava e eles iam pesquisar se estavam corretas ou não. Eu botava palavras de duas maneiras, certo? Que eles tinham dificuldade. E aí eles iam pesquisar qual era a correta, pra eles descobrirem qual era a correta e qual não era. Então, eu usei né? Só que teve alguns que botavam música, sempre tem né? Mas também achei positivo, a tecnologia ajuda muito. Agora, eu acho que nós professores precisamos ser mais, assim, preparados. Eu não me sinto preparada, sou sincera em dizer, pra trabalhar tudo com tecnologia. Porque não sou de dominar toda a tecnologia. A lousa digital não vou dizer que domino, porque ainda não tive tempo pra chegar a ficar lá e utilizá-la só eu, pra eu dominá-la; entendeu? Então é uma coisa assim bem...

As atividades de leitura que você faz no laboratório, o que os alunos fazem quando estão lendo naquele momento?

Há uns dois anos atrás - eu entrei aqui em 2010 -, trabalhei fábulas. Eles pesquisaram fábulas pra ler. E daí, primeiro eu na sala providenciei perguntas, eles destacaram as folhas e me entregaram pra quem fosse logo resolvendo e levei pra o laboratório. Eles iam pesquisar fábulas. Era o primeiro ano. Gosto muito de trabalhar com o primeiro ano por isso; eles são mais acessíveis né? Aí eles leram as fábulas, vieram três ou quatro, teve uns que foram duas, e a partir daí, quando eles leram, foi até uma hora a aula, terminou, aí nós voltamos, fizeram bem leituras lá, tudo na internet. Voltamos pra sala, daí entreguei as folhas e eles tinham que responder. Se eles fizeram a leitura que não fosse mecânica, iam saber responder, né? Questões bem simples, de personagens, de fábula. E aí, eu passei. Na volta, eles pesquisaram, foram lembrar a leitura e foram responder. Aí fui questionar: o que você lembra, de tudo? Responda. Aí depois foi a parte da oralidade e, assim, eu percebi de 70%, diria que realmente fizeram uma leitura não mecânica. Porque eles souberam dizer as questões da fábula, tudinho, responderam bem direitinho. É uma atividade bem interessante né? Aparentemente...

E de escrita? Além das respostas da atividade de leitura, você pede o quê em termos de escrita?

De escrita é o que falei, interpretação. E, às vezes, também, eu costumo fazer assim, eles apresentarem, por exemplo, eles viram a fábula, aí na outra aula, eu posso fazer o quê? Eles apresentarem a fábula, recriando outra roupagem na escrita, tipo produção textual, onde eles vão mudar os personagens, o final da fábula. Por exemplo, a fábula dos três porquinhos, teve um lá que mudou toda aquela história, não tinha mais aquele sofrimento, tudo era muito belo. Então, eles criaram situações, já que a maioria mora em bairros que têm muita violência, sabe? E aí eu acho que eles criaram aquela coisa de paz mesmo né? Fábula de Chapeuzinho Vermelho o Lobo não era mau, sabe? Não era.

As atividades de análise linguística, aquelas de conteúdo gramatical, você faz no laboratório ou não?

Essa daí é mais difícil, viu? É mais difícil.

E quando faz, como é que faz?

Quando a gente faz, já trabalhei faz tempo também, uma vez, eu lembro que trabalhei, se não me engano, os erros mais cometidos na ortografia. A gente tinha um material aqui, acho que ainda deve ter, “os micos mais cometidos na língua portuguesa”, justamente a escrita e a pronúncia das palavras né? Lembro bem de “tombém”, que a pessoa escreve “tombém”, aí fui mostrar pra eles na época a questão da escrita que, às vezes, você escreve o que pronuncia, aí fiz lá, mas confesso a você que não foi A Aula, talvez até pelo assunto também e porque era um assunto muito restrito. Trabalhei até com... Não sei dizer bem qual o *site*, que tem até os bonequinhos que falavam sobre isso, ortografia, o que se escreve com X ou com CH, a pronúncia de acordo com a região. Foi bem interessante isso daí. Eu não estou lembrada como é o nome, mas você deve conhecer, na TV Futura passa muito, eles que dão a aula, entendeu? Aí depois você vai em cima.

Quais em geral você seleciona pra trabalhar em laboratório? O que você costuma levar?

Assim, os gêneros vão depender do programa da escola. A gente tem um programa durante o ano, que os primeiros anos ficam com tais gêneros, os segundos com tais gêneros e os terceiros com tais gêneros, né? Nos primeiros anos, geralmente é a carta, o bilhete, a fábula, são essas coisas bem simples pra eles irem se aperfeiçoando. Aí, no final, a gente vai mexendo com a dissertação, a opinião, aí são trechos de opiniões que eles vão dar, não é aquela coisa profunda. Aí vem no segundo e no terceiro, a gente trabalha como? A gente pega, geralmente, comentários de professores, geralmente falando, por exemplo, ano passado, a gente trabalhou com um professor explicando a questão da dissertação, como fazer, o que é melhor não fazer numa dissertação, então eles assistiram, foi até na lousa digital, e depois foi feito um debate sobre o que tinham aprendido com aquilo, no que ainda tinham dificuldade, o que estava diferente do livro, né? Então, a gente faz essa comparação, mas confesso que ainda precisa... Nós, professores de português, às vezes a gente se reúne e fica “meu Deus, como a gente vai dar isso?”, porque nós temos alunos que ainda não conseguem nem fazer uma narração – contar uma história, quanto mais dar opinião sobre alguma coisa. Porque eles não têm aquela coisa de ligação. Agora, qual o problema que eu vejo? Nós ainda temos problema na educação de professores de língua portuguesa não colocarem a redação como prioridade. Não colocam, é impressionante como a gente quando tem reuniões aqui, há muita confusão. Às vezes, tem gente que não gosta quando digo isso. Eu não estou dizendo que fulano faz, porque não sei da vida dele, eu dou conta das minhas turmas, mas o problema é: ou a redação passa a ser uma coisa diária na vida do aluno, ou ele nunca vai conseguir superar aquilo.

A questão do letramento digital, como você relaciona esse letramento digital ao conteúdo e objetivos das suas aulas?

Bom, o letramento digital, eu acho que tudo o que vem desses meios aí de comunicação, eu acho que tudo é válido. Mas, muitas vezes, nós professores é que não sabemos lidar direito com isso, né? A questão do letramento eu acho que precisa ainda, eu já li muita coisa de letramento, mas eu confesso a você, ainda existe muita coisa que se fosse pra eu interferir, não saberia. Certo? Porque nós não temos um estudo, éramos pra ter, letramento. Professor, gente, não tem, era pra ter curso online, ou então vem aqui fazer com a gente. Pra gente fazer cursos é tudo muito difícil, até pra fazer um doutorado. Nós tínhamos um colega que estava sentindo dificuldade, já fez o pedido e tudo, ele ainda está dando aula, quer se preparar cada vez mais e cursos não têm, se a gente não procurar fazer como vocês vão com a cara e a coragem...

Como você intenciona trabalhar com seus alunos a questão de trabalhá-los digital e multididaticamente, assim, essa questão de som, luz, imagens? Quais os recursos que têm?

Os recursos que têm na escola eu tento utilizar. A gente tem o apoio do Francimar e tudo, mas o que eu faço? Amanhã, eles passam pra gente o que tem de novo, *site*, alguma coisa. A gente utiliza com os alunos e os preparamos pra como vão fazer, como fiz hoje. Pensei que a maioria tinha e-mail e tudo, aí na semana passada, conversando: ah, nós não temos por isso. Eu não posso ir pra lá criar um texto e enviar se eles não sabem. Então, a gente teria que criar um e-mail. Essa questão aí; como falei há pouco tempo... Acho que até esqueci a pergunta [risos].

Como você consegue prepará-los pra lidar com essas atividades?

Por exemplo, preparar, eu mostro que a realidade é essa, nós temos que chegar junto, senão vamos ficar pra trás. Porque ou você acompanha a tecnologia hoje ou você fica pra trás né? E eles principalmente, são jovens, estão aí pra o mercado de trabalho, tem que cuidar mesmo. Pra eles, não pense que é difícil não, viu? Eles não sabem mexer, mas eles têm consciência. E muitos têm em casa celular potente, só não sabe mexer, porque o que falta é isso: que a escola prepare. Mas eles têm muito mais noção do que a gente, certo? Não se engane não que eles têm.

As suas aulas estão cumprindo as exigências da escola, propostas em algum documento ou ela parte, assim, de uma decisão sua?

Não, a gente tem total liberdade de melhorar. É tanto que, como eu digo, tem professor de português que se acha com direito de não passar redação, talvez por não querer corrigir tantas redações. Mas a gente tem autonomia e cabe a cada um usar sua consciência, porque se eu sou professor de português, eu sabia o que tinha que fazer né? Ninguém me forçou a ser. Se eu tenho 200 ou 300 horas, também ninguém me obrigou, fui eu que quis; então eu tento, por honestidade, fazer a minha parte. Então, a escola dá total liberdade e a gente faz o que for melhor, mesmo porque a escola cobra resultados. É uma pressão, sabe? A escola cobra, porque a CREDE cobra, porque a SEDUC cobra, né? Então é uma cadeia de cobranças que a gente tem que fazer. E o próprio aluno, aquele que quer estudar, não brinque não, que ele cobra né? Têm aqueles que acham bom a moleza, mas têm aqueles que cobram e lá fora vão dizer se você fez ou não fez.

Esse mesmo aluno que cobra e a escola que cobra, você acha que essa cobrança vem de algum documento específico, de alguma coisa específica que eles pedem?

Eu acredito que sim, porque o IDEB está aí, quer o resultado, o ESPAECE é uma cobrança, que ficam até avaliando a escola que tem mais e a que tem menos. Então, há uma cobrança geral. A preocupação é com números. Eu acredito que dentro desses números tem também a questão da aprendizagem. Não acredito que a pessoa veja só números, né? Porque acho que, ah, o povo diz que o governo só quer números, tudo bem, eu acredito que eles queira números, mas eu acredito também que alguém queira números com resultados, não seja só aquela coisa camuflada.

Você conhece algum desses documentos que trabalham?

É; a gente tem acesso a alguns pra saber como foi a nossa escola e tem também, por exemplo, esse ano: estamos começando um projeto: Jovem do Futuro, que é pra todas as turmas, mas prioritariamente são os primeiros anos, porque são três anos. Então, já estamos estudando esse documento que diz o que é pra ter durante esses anos, o que o aluno vai ter que adquirir de conhecimento durante esses três primeiros anos. E os outros vão se encaixando, né? Porque estão se aproximando da saída e tudo. Então, tem o documento sim, que eles exigem, e a tecnologia nunca está fora, a mídia nunca está fora.

E quando vêm esses mesmos documentos, vêm também a questão das matrizes pra vocês?

Vem. Inclusive, nós temos que atingir justamente tais matrizes né? Tudo isso, inclusive, nós vamos ter um curso online dos Jovens do Futuro, eu sou a professor que representa, aí tem a Sílvia, que é a coordenadora e tem a Aurenir como diretora. Nós vamos fazer um treinamento lá em Fortaleza, no Marina Park e logo vamos ter um curso online. E nós estamos estudando todo o material que é pra saber lidar, porque agora em março, nós já vamos agir, já tem toda uma cadeia de atividades que vão ser realizadas. Nós vamos agora em abril, aliás, abril, maio, junho, agosto, setembro... É desse jeito, tudo cronometrado, tem que acontecer.

Obrigada.

De nada. Consegui responder alguma coisa aí?

Conseguiu.

ANEXO G - Transcrição da aula 1

Página 71 – De volta ao livro [*professor folheando as páginas*]. Desse texto que lemos aula passada, o que vocês acham? Me resumam o que vocês acham das características da crônica. O que vocês acham que faz parte das características da crônica? Esse texto aí é uma crônica, certo? Pelo que a gente trabalhou semana passada na atividade e na correção, o que vocês acham que é uma característica da crônica, baseando-se por essa daí? É um texto longo ou curto? Um texto curto. Que trata de que tipo de assuntos? Assuntos do cotidiano. Nessa crônica aí, ele está falando de que assunto do cotidiano? [*Perguntas sempre seguidas por um silêncio da turma*]. Nessa crônica, ele está falando sobre qual assunto do cotidiano? Relacionamento. Relacionamentos baseados na tecnologia ou a tecnologia nos relacionamentos né, como ela interfere ou como ela vai interferir. Ele está aí, nós vamos ouvir hipóteses de como a tecnologia vai interferir nos relacionamentos, ele faz hipóteses disso tudo. Esse é um texto do cotidiano? É. Todas as pessoas, de uma maneira ou de outra, se relacionam. Não é verdade? Têm um relacionamento. Mesmo que não seja amoroso, mas existem outros tipos de relacionamento. Quais os tipos de relacionamento que existem, que vocês conhecem, que vocês sabem? [*Silêncio*] Ninguém? Existe relacionamento entre pais e filhos, entre amigos, entre colegas, entre patrão e empregado, não é verdade? Então, são vários os relacionamentos. Ou seja, essa crônica poderia tratar não só do relacionamento amoroso, mas também de um relacionamento entre um chefe e um empregado em uma mesma empresa, também baseados pelos rumos da tecnologia. Não é verdade? Não poderia tratar de um chefe e de um empregado dentro de uma mesma empresa usando a tecnologia? Poderia. Mas aí, o que ele faz? [*inaudível*]

Todas as pessoas, de uma maneira ou de outra, vão se relacionar amorosamente. Mais cedo ou mais tarde, isso acontecerá. Não se iluda, se isso ainda não aconteceu com você, vai acontecer. Certo? Então, o que eu quero de vocês? Baseados nesse texto, nessa crônica, vocês escreverão outro texto, que também será uma crônica, só que discordando de Luis Fernando Veríssimo. Vocês vão discordar dele. Como? Como vocês vão discordar? Vocês vão dizer na crônica de vocês que o relacionamento não será assim no futuro. Não será baseado na tecnologia, será baseado em relacionamentos entre pessoas normais com contato, de verdade, físico. É isso que eu quero que vocês escrevam. Deu pra entender? Não? Vamos de novo. Vocês escreverão um texto que será uma crônica dando como se fosse uma resposta a Luiz Fernando Veríssimo. Como será isso? Vocês dirão que os relacionamentos não se basearão mais pelas máquinas, não serão virtuais, com o uso de celulares ou de computador. Vocês dirão que os relacionamentos serão baseados em contatos, em pessoas próximas que se abraçam, tem o olho no olho. Deu pra entender agora? Vocês redigirão uma resposta a Luiz Fernando Veríssimo. Certo? Como se fosse uma resposta, mas uma crônica tratando de um tema que também é do cotidiano: relacionamento. Entenderam? Vocês estão tão “assim”, que tô achando que vocês não entenderam não. Quem não entendeu foi nada? Você não entendeu nada? Vamos lá. Esse texto que tem aí é uma crônica. E ele tá falando de quê? Ele tá falando que as pessoas no futuro vão namorar como? Namorar pela internet. Quando se cansarem de teclar, aí as pessoas vão fazer o quê? Vão falar pelo celular. Só que eu quero que você escreva um texto, que também vai ser uma crônica, só que não se baseando nos relacionamentos pelos meios digitais, pelos meios tecnológicos. Uma crônica com pessoas que se relacionam de verdade, realmente. Certo? Com contato. Entendeu agora? Todo mundo entendeu? Acho que sim. Não precisa ser longo, não. Certo? Mas contanto que vocês criem uma resposta pra esse texto.

Tô vendo gente com uma cara de súplica, pedindo pelo amor de Deus, “eu não sei de nada”. Mas você sabe, tenho certeza que você sabe. Leiam o texto novamente. Certo? E vejam que tipo de questões vocês podem levantar contra esse texto, que tipo de argumento vocês vão usar contra esse texto. Lembrem-se do que a gente conversou semana passada, de questões como você prefere o relacionamento, se à distância ou próximo, se é mais importante uma palavra escrita ou uma palavra dita pessoalmente, olho no olho. A gente não conversou isso semana passada quando a gente leu o texto? Como você era no passado, no que você se espelharia nos relacionamentos do passado e o que você quer para o futuro? Entenderam? Acho que não. Vamos ver. Se vocês começarem a ler e a escrever, aí a gente sabe se vocês entenderam ou não. Podem começar. Marisa, guarde o celular, por favor! Os dois. Cuidado... Que foi? Que tristeza é essa? **[O professor confere o relógio]** Não precisa me entregar nesse momento não, certo? Vocês vão escrever, a gente vai discutir algumas questões. Não precisa ler o texto todo quando terminar, a gente vai discutir alguns pontos, que uma ou outra pessoa pode dar alguma idéia pra você. Certo? E depois nós vamos fazer outro trabalho pra que vocês me entreguem. Certo? Ótimo. Agora não quero que vocês destaquem a folha do caderno pra não ter perigo de perder. **[Inaudível – câmara instável – ruídos externos]** Descrever, pessoal, descrever! Primeiro se escreve o texto, depois se cria o título. O título é a última coisa, a gente não cria o título antes de escrever a história não, porque a gente nunca sabe. **[Professor transita entre as carteiras dos estudantes]**

Você não faz por quê? **[Professor se aproxima de aluno]**

Aluno: Perdi a caneta.

Foi mesmo? Rapaz... Ô tristeza, esse rapaz perdeu a caneta. **[O professor ironiza e volta à sua mesa para buscar uma caneta]** Como eu sou legal, tenho o suficiente para lhe emprestar e você escrever. **[Risos]**

Aluno: Ei!

Professor: Como é?

Aluno: Nada não. **[Risos]**

Professor: Esqueceu o caderno, Sandro?

Aluno: Hum?

Professor: Se esqueceu o caderno, eu arrumo também a folha.

Aluno: Perdi. Se quiser me dar um, pode me dar.

Professor: Perdeu?! **[Abre uma pasta e pega folha de papel]** Adoro esses meus alunos assim... **[O professor entrega ao aluno]**

Aluna: Ele tem caderno!

Professor: Ah, tem caderno, não perdeu não?! Pois escreva, viu?

[Aluno emite desaforo – inaudível – o professor se irrita e responde sarcasticamente].

Não sei. Você acha que é o quê? **[inaudível]** Pois é, deve ser. Se você tivesse assistido a uma aula por semana, saberia.

Aluno: Pois é, eu tava doente. Foi mal.

[Professor transita entre as carteiras observando a atividade dos alunos; entrega um livro a uma aluna; checa o quadro negro e volta-se para a classe]

Sandro, você gosta bastante do seu nome? (?) Percebe-se...

Aluno Sandro: O que é, achou bonito?

Professor: Não.

Classe: **[risos]**

Professor: Inclusive, passei a achar mais feio quando vi tudo riscado.

Aluno Sandro: Você leu direitinho se tá correto?

Professor: Não, não tá não.

Aluno Sandro: Pois é, se fosse eu...

Professor: O lá de cima está.

Aluna [apontando para a lousa branca]: “Tarsiano”, lá!

Professor: Ah...

Classe: [risos]

Aluno Sandro: É bom julgar antes de saber.

Professor: Pois é, mas o nome é seu né, então...

Aluno Sandro: Mas tá correto o nome?

Professor: Isso não quer dizer nada, tem tanta gente que escreve o próprio nome errado. É verdade, tem gente que escreve o próprio nome errado.

Aluno Sandro: Ainda mais aí na lousa.

Professor: Imagine nas paredes...

[Pausa para feitura de tarefa – silêncio na classe]

[Professor transita entre as carteiras observando a atividade dos alunos] Você está buscando inspiração. [...] Essa outra não começou ainda. [?] Pode. Você não vai escrever não? Pode. [...] As meninas já começaram. Vocês não estão maus, faltam só 1, 2, 3, 4... [contabilizando os alunos] Dá mais não? [...] Você é repetente? O que foi que houve? Você ficou em recuperação em quantas? Abandonou? Foi? [professor checa o relógio, conversa baixinho com alguns alunos] Mais alguns minutinhos pra gente terminar. [...] A maioria de vocês é dessa cidade? [ruídos externos – motor de carro] A maioria de vocês é de onde? Zona rural? [inaudível]

[Professor, risonha, conversa com aluna em tom baixo, enquanto aguarda outros alunos concluírem sua atividade] Pronto? [olhando mais uma vez para o relógio] Pronto? Todo mundo? A maioria sim. Vamos lá! Que tipo de argumento vocês utilizaram pra responder à crônica? O que foi que vocês colocaram aí no texto de vocês? [silêncio] Ninguém vai falar? [silêncio] Vamos lá, alguém! Digam pra mim quais os argumentos que vocês usaram? Diga alguma coisa que você escreveu; tô olhando pro seu texto. Não precisa ter vergonha não. Você só precisa me dizer o que escreveu, não precisa ler não, basta você dizer sobre o que você escreveu. Não sabe? Como não sabe se você escreveu, rapaz? Você não vai ler? Certo, relacionamento. E o que você viu no seu texto? Não precisa ler, só basta dizer. [?] Alguém gostaria de comentar, de dizer o que escreveu? [Um aluno responde – inaudível – ruídos externos]

Voltar o quê?

Aluno: Voltar à moda antiga.

Aluno: Ave Maria se voltar...

O que tinha nesse namoro à moda antiga?

Aluno: Sei não!

Se você disse “ave Maria se voltar”, então o que tinha?

[Conversas paralelas – brincadeiras com o professor, sobre ela namorar à moda antiga]

Isso é namoro à moda antiga?

Aluno: Né não?!

Depende. Namoro à moda antiga, mas numa geração antes da minha teve um monte de mulher que casou grávida. E aí, como é que namorava? **[Risos]** Hoje em dia... *[aluno faz uma brincadeira e interrompe o professor]*

Muitas mulheres de uma geração acima da minha, ou seja, na geração da minha mãe, casaram grávidas. Muitas! Não foram poucas. E elas tinham a educação bastante controlada e rígida.

[brincadeiras entre os alunos] Os meninos nasciam tudo de sete meses é? *[o professor ri]* Pois é, é verdade, mas muitas mulheres casavam grávidas e elas tinham a educação bastante rígida. O pai piscou o olho... **[Risos]** Mas eram só assim os namoros de antigamente? Não, nem todos os namoros de antigamente tinham o pai no meio... Pois é. O que foi que você escreveu no seu texto? **Aluno:** – *Nada!* Escreveu sim! **[Risos – o professor vai até a carteira do aluno conferir a produção textual]** Vamos lá, alguém mais? Diga pra mim só sobre o que você escreveu. Escrever, você escreveu, pode não ter sido uma crônica. Uma carta de amor? **[Risos]**

[Uma aluna se manifesta] Sem tecnologia, sem internet, sem computador...

Professor: Ela diz que o relacionamento sem contato físico não é nada.

Aluna: Sem vergonha!

Professor: Sem vergonha?!

Aluna: Sim.

Outra Aluna: *Olha a doida!* **[Risos]**

Professor: Todo mundo que tem contato físico é sem vergonha? Nem todo mundo que tem contato físico é sem vergonha não.

Aluna: É sim.

Outra Aluna: Vai virar freira...

Professor: O contato físico o quê? A que ela tá se referindo com esse contato físico? É só o sexo propriamente?

Classe: *Não.*

Professor: Não, nem precisa disso. Nem todos os relacionamentos são baseados nisso, né? Como é?! **[Risos]**

Aluno: *Eu num falei não...*

Professor: Falou sim. O que ele disse, hein?

Aluna: Num sei *[risos]*.

Professor: Se tu não sabe, por que tu tá rindo?

Classe: **[Risos]**

Professor: O que ela tá falando quando diz “contato físico”?

Aluna: *Como é que eu conversando com uma pessoa pela internet vou ter contato físico? Ter um relacionamento com aquela pessoa não dá.*

Professor: Pronto, tá explicado. Ela usou o argumento de que o relacionamento sem contato físico não é nada. Vocês concordam? **[silêncio]** Sim. Quais foram os argumentos que você usou no seu texto? Isso aí mesmo? A mesma coisa? Vai mais. Diz.

Aluno: Diga!

[Uma outra aluna participa – inaudível]

Professor: Olha só, o que ela disse aqui é interessante... *[conversas paralelas]* Psiu!!!

Aluno: É o quê?

Professor: As pessoas não precisam de um celular pra dizer que sente falta de outra pessoa, pra dizer o quanto ama. É verdade. Ou é mentira?

Aluna: É verdade.

Professor: Com a permissão dela, eu vi que ela começou o texto dela do mesmo jeito que o Luiz Fernando Veríssimo começou o dele. Ela começou assim: “ouvi dizer”... Né? Porque ele começa o texto dele dizendo que ouviu dizer que houve uma revolução né, que houve uma mudança, mas que na verdade as coisas mudaram do que eram no passado. Todo mundo fala da tecnologia, mas o que aconteceu? Acabou a aproximação, o romance, o conquistar e as pessoas passaram; voltaram ao tempo das cavernas, né?

Ela começou o texto dela dizendo exatamente do mesmo jeito. “Ouvi dizer que o passado...” Então, ela tá começando o texto dela de uma maneira bem legal, de acordo com o que eu disse

- que era o quê? Dar uma resposta. A resposta dela foi dada do mesmo jeito que ele começou. É um recurso bem legal pra quando a gente vai começar um texto, baseado em outro. Começar do mesmo jeito que ele começou. E você? Diga lá os seus argumentos. Escreveu um texto bem grande, diz aí. Vai! Então, diz o seu...

[O professor sai à porta e conversa com alguém fora da classe]

Professor: [...] Eu tava em casa e meu irmão chegou pra mim: *você não vai trabalhar hoje à tarde por quê?* Porque hoje não dou aula de tarde. Aí ele pegou e disse: *dá sim, que as meninas vieram me perguntar por que você não tinha ido trabalhar.* Aí eu disse: não, eu não tenho horário hoje à tarde. Aí, o que aconteceu? Tava havendo umas mudanças de horário aí, porque veio um professor de inglês novo e precisou encaixar os horários. *Aí você mudou os horários?* Não, só se mudaram os horários e se esqueceram de me avisar de novo. Então tá, quando cheguei aqui ontem foi a primeira coisa que vim olhar. Eu disse: não mudaram os meus horários, estão aqui do mesmo jeito. Aí à noite eu cheguei e perguntei a ele: quem foi que disse a você que eu tinha aula? *As meninas.* Que meninas? *As meninas lá.* Não sabe o nome de ninguém não? *Não, sei não.* Aí as meninas vieram me perguntar: *você não vai dar aula agora não?* Não sou eu. O que aconteceu? Um professor de português saiu, ela passou no concurso do Estado... Do Estado não, da Prefeitura de Tabuleiro, aí tá sem professor... Algumas turmas. Aí elas vieram me chamar pra dar aula lá. Não, vou trabalhar de graça mais não.

Sim, voltando ao texto, alguém mais gostaria de expor seus argumentos? Não? Não? Ninguém? Tudo bem. O que nós vamos fazer? Quem não terminou, termina, quem não escreveu, escreve. Quem quiser mudar alguma coisa, aperfeiçoa. O que nós vamos fazer? Quinta-feira nós vamos para o leito. O que vocês vão fazer? Vocês vão digitar essa crônica. Certo? E nós vamos reunir todas elas em um único material. Qual é a intenção? A intenção é de que a gente comece a produzir material pra depois formar um livro digital. Certo? Um CD e separar. *[Uma aluna se manifesta dizendo que isso não sairá nunca]* Por que não sai nunca? A gente vai começar digitando, depois nós vamos fazer a seleção desse material. Nem tudo vai poder ser colocado no CD, mas aí depois a gente vai selecionando. Nós vamos escrever gêneros diferentes. Nós começamos agora com a crônica, mas muitos outros gêneros nós vamos escrever. Certo? Sempre que a gente produzir um gênero, nós vamos para o leito e digitar, cada um digita o seu. Certo? Quem tiver dificuldade de digitação pede ajuda ao outro, eu também vou estar lá, um professor vai estar lá, e aí a gente vai agilizando esse trabalho pra que no final a gente possa ter um livro com materiais que vocês mesmos produziram. Ok? Apesar do descrédito da nossa colega, vai sair né? Ela disse que nunca vai sair, mas vai sair sim. Só não vai sair se vocês não produzirem nada. *[Aluno se manifesta – inaudível]* Eu disse, tem um monte de gente produzindo, se você não fez... *[Professor folheia livro]*

Aula 30 – página 83. Conhecendo os códigos de trânsito. *[Professor se dirige a uma carteira específica e tira dúvidas de uma aluna sobre atividade anterior]* Pronto? Página 83 – códigos de trânsito.

Aluno: *Você mandou fazer! Acabou ontem.*

Professor: Foi? Então, vamos corrigir. *[Professor lê no livro acerca das leis de trânsito - conversas paralelas]* Psiu! É muito importante que nos preocupemos com a educação no trânsito [...]. Você sempre obedece às leis de trânsito? [?] Você já percebeu que cuidar do trânsito é cuidar de nós mesmos? [?] O texto abaixo faz parte de uma dessas campanhas de

educação para o trânsito, leia-o e responda os itens propostos [trecho incompreensível]. O texto da campanha sugere algumas graves consequências de beber e dirigir. Quais seriam elas?

Classe:

- *A morte!*
- *Sofrer um acidente e morrer.*
- *E matar...*
- *Ficar aleijado.*

Muito bom. Qual seria o objetivo do texto ao mostrar esse tipo de consequência? Apelar para esse recurso, ou seja, apelar para essas consequências que certamente causariam impactos, contribuiria para o objetivo da campanha? Qual o objetivo desse texto, dessa placa aí? É um aviso? O objetivo desse texto é um aviso? É mais o quê? Uma advertência, um conselho: *Não beba! Se for beber, não dirija.* É isso que ele está dizendo, está dando um conselho. Pra quê? Pra que evite que a sua esposa, caso você seja casado, ficar viúva. Apelar para esse recurso, ou seja, lembrar as consequências que eventualmente causariam impacto contribuiria efetivamente para atingir o objetivo da campanha?

-*Sim.*

Por quê? Contribuiria para a campanha? Se vocês fossem motoristas, estivessem passando em uma estrada e tivesse essa placa, acham que atingiria vocês de alguma maneira? Vamos supor, para os homens, a viúva é bonita e, para as mulheres, o viúvo é bonito, atingiria vocês de alguma maneira? Não? Sim? Por quê? Qual impacto causa? Que tipo de impacto causa uma placa dessas? Pensando em quê? Na mulher, na família, nos filhos né? Quantas pessoas ficariam sem eles né? *Em sua opinião, esse tipo de apelo contribui efetivamente para mudanças no comportamento dos motoristas?*

- *Depende da pessoa.*

Depende da pessoa. Tem muita gente que já bebeu, já caiu, já sofreu acidente e não deixa de beber e dirigir. Então, realmente é algo que depende de pessoa pra pessoa. *Por que o autor optou por viúva e não viúvo?* Porque os homens bebem mais, são mais irresponsáveis. Que mais?

- *Não tem responsabilidade.*
- *Pensam que são os mais fortes.*

Imunes né, a esse tipo de coisa. Homem sempre acha que dirige muito bem, até embriagado, “eu nunca vou sofrer um acidente porque eu dirijo muito bem”. Eles sempre acham isso. E tem outra questão, homens são mais machistas né? Os homens têm mania de achar que uma mulher não pode se sair bem no volante. E aí a perguntinha lá do início da aula: a viúva é bonita? Significa o quê? Que sua mulher se for bonita vai aparecer outro homem na vida dela. São esses também outros aspectos.

Observe também outro texto das campanhas de educação para o trânsito: leiam e respondam os itens propostos. Para quem dirige em alta velocidade, a morte pode estar próxima de nós. Em nossa cultura, o que representa o símbolo formado pela intersecção das duas retas? Cruz. O texto usa a linguagem verbal e não-verbal. O que podemos inferir com a associação das duas linguagens no texto? As duas linguagens juntas, a verbal e a não-verbal, a imagem da

cruz com esse texto *'para quem dirige em alta velocidade a morte pode estar no próximo quilômetro'*, o que vocês acham? Que no próximo quilômetro a pessoa vai morrer. Observe o que ele fez baseado mais ou menos assim [*mostrando a página do livro*]: é bem de longe a foto e aí a cruz. A pessoa que vem bem aqui embaixo, possivelmente daqui embaixo até aqui, é um quilômetro. Seria o quê? Seria isso o que ele queria mostrar, essa imagem bem de longe, bem de cima desse cruzamento, digamos assim. Aí o que acontece? A morte pode estar no próximo quilômetro, ou seja, nesse quilômetro você pode morrer. E aí o motivo da cruz. É muito comum que a gente ande nas estradas do Brasil e encontre cruz marcando onde as pessoas morreram, não é verdade? Vocês já presenciaram isso? É muito comum. Ali, a pessoa coloca a cruz e marca onde a outra morreu. Então, essa cruz bem grande serviria pra isso né? Pra marcar onde a pessoa morreu, nesse próximo quilômetro.

Das placas abaixo, indique uma que, se observada pelos motoristas, dispensaria a utilização do texto acima em campanhas de educação para o trânsito. Qual seria a placa? A segunda quer dizer o quê? 80 km/h é a velocidade máxima permitida né? Essa primeira placa vocês saberiam dizer o que é?

- *Um caminhão pesado.*

Um caminhão pesado? Essa primeira placa aí mostra o quê? Que o tamanho máximo permitido para os veículos que vão passar ali é de 10m. A segunda, como a gente já disse, são os 80 km/h. Essa terceira aí, esses pneus com essas correntes, vocês sabem o que é? Alguém sabe o que são? Não? É o uso obrigatório de correntes. Aqui não, mas quando levam pra outros países, aí os carros usam correntes pra não deslizar o pneu. Essa seta assim, a quarta, quem sabe? Alguém? Ninguém. Essa intersecção exatamente como mostrada aqui, dois caminhos. E esse 10 T da última placa? 10 toneladas é o peso máximo que pode trafegar por ali. Pode-se afirmar que as placas apresentadas na questão anterior se utilizam também da linguagem verbal e não-verbal? Vocês sabem o que é linguagem verbal e não-verbal? Alguém? Ninguém? A linguagem verbal é essa que a gente se utiliza pra se comunicar, nós aqui todos falamos e ouvimos. A linguagem verbal é essa aqui que nós utilizamos para nos comunicar, pode ser ela escrita ou falada. E qual seria a linguagem não-verbal? Essa que não utiliza as palavras, vamos dizer assim. Certo? Vamos ver. A linguagem dos surdos-mudos é linguagem não-verbal. Só uma imagem é linguagem não-verbal. Dá pra entender e perceber a diferença? É muito comum a gente ver na rua o quê? [*Professor desenha um semáforo na lousa*] Isso aí é o quê? Um semáforo mal desenhado. O que acontece, ele possui linguagem verbal ou não-verbal? Respondam, meu povo, que coisa triste!

- *Não-verbal.*

Utiliza linguagem não-verbal. Mas você sabe exatamente o que significa? [*Professor desenha uma placa de Pare na lousa*] Isso é linguagem não-verbal ou verbal? Verbal. Por quê? Porque utiliza letras que juntas formam uma palavra que é de nosso conhecimento. Uma música é uma linguagem verbal, a letra daquela música, agora só o instrumental é não-verbal. Algumas vezes, quando você tá só cantarolando em pensamento, mas você não sabe qual é a letra da música, é exatamente a melodia a linguagem não-verbal. Deu pra entender o que é linguagem verbal e não-verbal? Todo mundo entendeu? Vamos lá. *As placas apresentadas na questão anterior se utilizam também da linguagem verbal e não-verbal? Sim ou não?*

- *Sim!*

Por quê? Utiliza imagens, mas também utiliza letras, palavras, não é verdade? Então, utilizam linguagem verbal e não-verbal. Em recente notícia, não tão recente assim, porque foi em 2008, o *Jornal Diário do Nordeste* publicou o quadro abaixo indicando as principais infrações de trânsito cometidas no centro de Fortaleza. Você vai fazer a leitura desse quadro e das placas relacionadas abaixo com o objetivo de informar que placas contêm as formas de regulamentação que foram infringidas pelos motoristas.

Ocorrências mais comuns no centro - Infração: parar sobre a faixa de pedestre – gravidade: leve – pontos: 3 – multa: R\$ 53,20. Parar a menos de 5 metros da esquina – gravidade: média – pontos: 4 – multa: R\$ 85, 13. Estacionar em locais proibidos – gravidade: grave – pontos: 5 – multa: R\$ 127, 25. Estacionar em fila dupla – grave – 5 pontos – R\$ 127,69. Estacionar sobre a faixa de pedestres ou calçada – grave – 5 pontos – R\$ 127,69. Observe que ele mostrou diferença entre parar e estacionar. Parar é uma coisa. O que eles determinam em diferença entre parar e estacionar? Parar é quando o motorista não desce, o carro fica ligado e ele no volante. Estacionar é quando o motorista desliga o carro e desce. Essa é a diferença entre parar e estacionar.

Agora vamos lá. De acordo com as infrações aí quais são as placas que foram infringidas? A de retornar foi utilizada? Não foi. A “proibido estacionar” foi? Foi. “Estacionamento regulamentado” foi? Não. “Proibido parar e estacionar”? Foi. “Proibido ultrapassar”? Não. Você, cidadão atingido por uma das infrações ilustradas na questão terá que mostrar aquela que possui a orientação que deixou de observar. Para isso, associe a infração mencionada no quadro à placa. Área escolar – ele infringiu essa daí? Ele precisava ter observado essa daí? Em nenhum momento aqui fala de área escolar não. Ciclistas – também não. Maquinaria agrícola – não. Passagem sinalizada de escolares – não. Passagem sinalizada de pedestres – sim, aqui ele fala sobre a infração de parar na faixa de pedestres e estacionar na faixa de pedestres ou na calçada. Então, a última placa é de passagem sinalizada que ele infringiu.

As placas apresentadas são previstas no código de trânsito destinado a condutores e pedestres. [?] Usando seu conhecimento sobre as normas de trânsito vocês saberiam dizer quais seriam essas diferenças? Dessas aqui da questão anterior, das duas questões anteriores, são dois tipos de placa diferentes, essas redondinhas e essas em formato de losango né? Usando seu conhecimento sobre as normas de trânsito vocês saberiam a diferença entre placa de regulamentação e de advertência? Quais dessas aí seriam as de regulamentação, as que regulamentam alguma coisa? **[a professor confere as horas no relógio de pulso]** O que é regulamentar? Significa o quê? Que você está estabelecendo uma ordem, uma regra. Regulamentação é uma regra. Quais são? As redondinhas ou em formato de losango? As redondinhas são as de regulamentação e as de formato de losango seriam as de advertência. As de advertência estão advertindo alguma coisa, olha: área escolar é para o motorista ficar atento a quê? Que ali existe área de trânsito de alunos. A placa com o ciclista é pra advertir que ali existem ciclistas passando. A maquinaria agrícola, pra dizer que existe [?] no caminho. Passagem sinalizada de escolares? Pra que você dê preferência àquelas pessoas que vão passar sobre a faixa. E a passagem sinalizada de pedestres, também. *Entre as exigências que o motorista deve apresentar na carteira de habilitação está nos códigos previstos nas placas de regulamentação e advertência. Por que mesmo de posse do documento muitos motoristas cometem infrações como as apresentadas no quadro. Você acha que a educação para o trânsito desde o início da formação escolar influenciaria no comportamento das pessoas no trânsito de forma mais significativa que apenas o conhecimento dessas normas? Por quê? Vocês acham que se as pessoas tivessem uma educação para o trânsito desde a escola seria melhor ou não? Vocês acham que sim?*

Classe: - *Sim!*

Por quê? Seriam mais conscientes do que era certo e errado. Por que o que acontece? As pessoas geralmente só estudam o código de trânsito na hora de tirar a carteira de habilitação, depois que faz o exame todo mundo esquece o que as placas querem dizer. Verdade? Na maioria dos casos é assim. Aí o que acontece? Ele tá perguntando se vocês acham que deveria ter educação para o trânsito desde as escolas. E vocês estão me dizendo que sim. Por que vocês acham que seria melhor? **[Silêncio]** Ninguém? Alguém? Ninguém? Alguém? Ninguém. Ora, se a pessoa tem o conhecimento desde pequeno será mais fácil pra ela incorporar aquilo ali no dia-a-dia. Não é verdade? É como ler. Se vocês lêem desde pequeno, vocês sempre terão o hábito da leitura. Se você já tenta respeitar as normas de trânsito desde a escola, quando vocês tiverem a oportunidade de ter carteira de habilitação e dirigir o seu transporte, muito provavelmente vocês saberão como se comportar. E já saberiam, inclusive, essa questão de regulamentação e como se comportar no trânsito etc.

Terminamos o nosso **Primeiro Aprender!** Próxima aula vocês já trazem o (livro) dois. Para a alegria de alguns que perderam o um. Não esqueçam de trazer a crônica na próxima aula. *[Classe liberada]*.

ANEXO H - Transcrição da aula 2

Arquivo 1

Professor: [...] Então, nós entramos de greve, reivindicando direitos nossos. Realmente, é um direito d'o professor receber o piso salarial como foi decretado pelo Governo Federal. Mas aí o governador do Estado não paga. É triste, mas é verdade. Ele não paga e aí? É só por isso que a gente faz greve? Não. A gente também está em greve pra que vocês olhem as condições de ensino, de aprendizagem. Vocês acham que é justo vocês virem pra dentro de uma sala de aula com as paredes tudo riscada desse jeito? Vocês acham que é justo vir sentar numa cadeira dessas toda despinguelada? Vocês acham que é justo vocês virem pra cá e verem janelas quebradas? Quem aqui usa transporte escolar? Quantos de vocês vêm nos ônibus amarelos? Só um, dois? O restante não vem nos ônibus amarelos, é isso? Pois é, é por isso também que a gente entra em greve, pra que vocês tenham melhor condição de locomoção da casa de vocês pra cá. Os ônibus amarelos não são os melhores, eu tô dizendo isso, mas pelo menos eles estão mais adequados, eles são destinados a esse campo, pra vocês virem pra escola, é exclusividade de vocês alunos, estudantes. A gente quer que vocês tenham merenda escolar melhor, a gente quer que vocês venham pra cá e encontrem uma escola limpa, professores capacitados, que tenham vontade de dar aula, que não estejam aqui simplesmente pelo fato de vir e não dar aula. E aí o que acontece? Professores fingem que ensinam e vocês fingem que aprendem. Aí quando chega lá no vestibular vão fingir o quê? Ninguém finge quando chega lá, é um momento decisivo na vida de vocês. Então, é por isso tudo que nós entramos em greve. É por isso tudo que a gente quer a melhoria da educação. Não só por nós, mas por vocês também, estejam certos disso. Teve uma pessoa que chegou hoje olhando: 'professor, vai ganhar 1.800 reais, quem ganha isso aqui?'. 1.800 seria o que deveríamos ganhar, mas não ganhamos. E ainda vêm os descontos da previdência, que eu já pago hoje o que vou receber quando me aposentar, o imposto de renda, que retém um monte de dinheiro. E aí? 1.800 reais? Uma das turmas que tenho menos alunos é vocês. Tem uma ali que eu tenho 44 estudando.

Aí vocês pensam que professor que vem não é só professor, é amigo, é psicólogo, é companheiro, dá o ombro quando precisa chorar e a gente faz tudo isso. Aí eu recebo em um salário todas essas funções e ainda mais tentar adivinhar o que se passa na cabeça de cada um de vocês, porque ninguém pensa igual a mim, é verdade ou é mentira? Então, são uma série de questões que nós estamos tentando melhorar, tentando modificar e aí estamos aqui de novo esperando que durante, ao longo desse mês, nós consigamos alcançar os nossos objetivos. Os nossos e os de vocês. Então, que bom que vocês voltaram, que bom que vocês estão aqui. Fico muito feliz.

Nós não tivemos tempo de praticamente nos conhecer lá em agosto né? Em agosto eu passei aqui uma semana, vocês começaram a estudar aqui desde o começo do ano, mas eu não estava. Na semana de agosto não vi a metade de vocês, acho que um dia veio pra cá uns 5 ou 6, acho que foi, na quinta-feira que vocês foram embora. Tinha pouquíssimas pessoas. O meu nome é Alana. No começo do ano vocês tiveram aula com a Isabel, que está de licença maternidade, e retornei no comecinho de agosto. Não tivemos nem uma semana de aula, meia semana, e agora estou aqui novamente. Que bom que vocês vieram, eu não conheço a maioria, aí vou fazer a chamada, pra que eu possa pelo menos visualizar vocês. Quando eu começar a chamar 'ei, bichinho!', todo mundo vai olhar pra mim. Estão dizendo que sou meio lenta pra decorar nomes, eu decoro os rostos de todo mundo, mas os nomes... Demora mais. Certo? Vamos lá. Vocês vão me dizendo o que vocês sabem que foram transferidos, certo?

[chamada]

Professor: Nós paramos na (página) 23 e 24 do livro com a Isabel? Instrução. Já fez a 25 também? Crônicas. É isso? Aulas 26 e 27: crônicas. Livro Aprender 1. Primeiro Aprender: crônicas. Você não trouxe por quê?

Aluna: Trouxe errado.

Professor: Não deixem de trazer, viu? O material. Quem não tem mais?

Aluna: Eu não.

Professor: Você não tem? O que você fez? Vamos lá... Leitura. Se junte com alguém. Vai lá à biblioteca pegar. **[professor conversa com alunos]** Qual é o problema, moço? Qual a dificuldade?

Aluno: Porque eu não quero...

Professor: E você veio fazer o que aqui hoje?

Aluno: Andar.

Professor: Andar? Você não tá andando, você tá sentado.

Aluno: Lá fora.

Professor: Pois é, pois vá andar lá fora mesmo. E aí?

Aluno: Esquece.

Professor: Esqueço não, eu vou esquecer quando você ler. Viu? Lê, vá lá. Nós vamos começar a leitura por ele.

[Aluno lê em voz alta] [inaudível]

Professor: Alguém aqui sabe dizer o que é quermesse? Ninguém sabe o que é quermesse? Quermesse: aquelas festas da praça da igreja. Na calçada da igreja tinham as quermesses, que serviam para juntar dinheiro para a própria igreja. As pessoas, nessa época, ainda não tinham celular pra mandar mensagem. Sabe como mandavam mensagem? Tinha um alto falante lá e um locutor, com recadinhos do coração. Nem se passava vergonha nessa época. Eu não sei por que vocês têm vergonha hoje em dia de mandarem recado, bilhetinhos. Naquela época era no alto falante mesmo. ‘Mariazinha dos olhos azuis, do seu admirador secreto.’ É isso mesmo, pessoal, o povo namorava assim. Tá pensando que tinha beijo na boca naquela época? As pessoas passavam um tempão só olhando pro outro de longe e já era namoro. Vamos lá, outra pessoa que quer ler.

[Outro aluno lê em voz alta] [inaudível]

Professor: Pronto. Entenderam aí? Só se viam de ano em ano, na quermesse, na festa da igreja, provavelmente do padroeiro da cidade. Aí depois oficializava mesmo o namoro. Naquela época, nem era namoro, era noivado. Quando o rapaz ia pra casa da mulher, é porque não era mais namoro, já era em tempo de casar. E depois do casório é que tinham as intimidades. Beijo na boca, agarramento, não tinha isso não. E aí o autor ainda satiriza no texto: ‘na noite de núpcias ainda pedia com licença’. Vamos lá outra pessoa! Alguém? Ninguém? Você de óculos do lado da de boné rosa, vai. Vai ter que ser assim.

[Mais um aluno continua a leitura] [inaudível]

Professor: Outra satirazinha dele né? As mulheres deveriam se casar com Vinícius de Moraes, pois eles copiavam os poemas de Vinícius e mandavam pra elas. E nessa época não era na época dos alto falantes, mas existia o ‘conhecer’, o ‘namoro’, o ‘noivado’ e o ‘casamento’. E todas essas etapas passavam pelo crivo de ‘quer namorar comigo?’ ‘quer noivar comigo?’ ‘quer casar comigo?’ Hoje em dia não existe mais isso. Quem é que hoje ainda pergunta pro outro ‘você quer namorar comigo?’ Ninguém pergunta mais. Então, vamos acompanhando a evolução. Primeiro, ele falou dos casais antigos que só namoravam por alto falantes, depois tem o namoro já passando por todas as formalidades e agora estamos chegando nos mais atuais. Outra pessoa pra ler? Uma mulher agora. Vai!

[Aluna prossegue com a leitura] [inaudível]

Professor: [...] O que ele tá dizendo? Ele tá dizendo que houve uma época, lá nas cavernas, que não existia diálogo, não existia namoro, não existia conversa. O homem escolhia a fêmea

e achava que era própria para procriar e a arrastava pelos cabelos, como aquelas cenas dos filmes que a gente vê. E aí agora tá do mesmo jeito de novo, o homem vem e a mulher já aceitou, é isso a que ele está se referindo, um ciclo né? As coisas vão e voltam. No passado mais distante era assim, aí agora começou de novo. Outra pessoa! Ninguém se propõe, eu acho massa, porque aí vou apontando e vou sabendo todo mundo que lê e que não lê. Vai, Maísa, o parágrafo lá de baixo. Vou começar a dar ponto pra o povo que lê. Vamos, “bendito sois entre as mulheres”. Não sabe falar não?

Aluno: Sei.

Professor: Sabe ler também? Qual teu nome?

Aluno: Adriano.

Professor: Adriano, agiliza! Bora, pra terminar, ainda faltam dois parágrafos. Três. Vamos, Adriano. A moça aí do lado do Adriano. Valha-me Deus! Vocês não leem não? Nada? Vou nem discutir mais. Tô falando sério, vou começar a dar nota por leitura.

[Professor continua a leitura] Vocês entenderam esse texto? De quê ele fala, basicamente? Qual o tema central desse texto? O que vocês acham? Da evolução. Que evolução foi essa? É uma evolução, mas no sentido de quê? No sentido de que meios tecnológicos estão sendo usados. Mas vocês acham mesmo que namorar só pela frente do computador, um aqui e o outro lá acolá, é uma evolução? Sim ou não? Valha, nem isso vocês respondem é? Sim ou não?

Aluno: É não, tia.

Professor: Não. Alguém disse que não. Alguém acha que não é evolução. Alguém mais concorda? Adriano tá muito desconfiado, acho que ele concorda. Diga pra mim, Adriano, se você concorda ou não [risos]. Foi uma evolução passar a namorar na frente do computador?

Aluno: Não.

Professor: Não. Ele também acha que não. O que é evolução? É você poder ter uma pessoa e conversar com ela pelo computador. Isso é uma evolução? É. Há um tempo você só comunicava com uma pessoa distante por carta, não é verdade? Hoje você pode usar o computador, você vai lá, acessa a internet, entre em determinado *site* e consegue conversar com alguém, longe, distante, que esteja em outro país. Mas aí, é o que ele diz aqui, daqui há um tempo vai todo mundo dar luz à bytes. Ninguém mais vai ter proximidade, diálogo com as pessoas, cara a cara, só longe um do outro? Qual a crítica maior que ele faz aqui? Que as pessoas estão perdendo o contato, o olho no olho. Um casal que se senta à mesa do café da manhã e conversa por computador, vocês acham que isso é normal? Não. Alguém balançou a cabeça. Não é normal, pessoal, o normal é que você tenha um contato olho no olho, cara a cara, mão na mão, pé com pé. Não é verdade? Sentir o cheiro, o gosto. É anormal isso que eu tô dizendo? Não. O normal seria que todo mundo conversasse assim, salvo algumas exceções, caso você tem um namorado que vai mudar pra outra cidade. Obviamente nós vamos conversar pelo computador, pelo celular, do jeito que der certo, mas que é melhor assim ou pelo contato?

Aluna: Pelo contato.

Professor: Não é verdade? É isso que ele está criticando. Luís Fernando Veríssimo critica nesse texto exatamente isso, essas relações maquinalizadas. Ou você fala pelo celular, ou você fala pelo computador, quando você poderia conversar frente a frente. É desse tipo de coisa que ele tá falando, quando você pode ter o tato, mas você não tem. É isso que ele tá criticando aqui, que o povo acha que computador é uma coisa tão maravilhosa, que não precisa de contato. Quando você está na frente do computador, o que ele está chamando de grunhido lá do computador? Todo mundo alguma vez na vida já conversou com alguém no computador, não já? E por que vocês não me respondem? Parece que eu tô assim num palco, num monólogo e a plateia não interage. Coisa triste. Todo mundo aqui já conversou com alguém pelo computador pelo menos uma vez, SIM ou NÃO?

Alunos: Sim.

Professor: Ótimo. O que vocês usam pra conversar? Não têm aquelas carinhas, aqueles sons, aquelas coisinhas que se usam lá no computador, no MSN, pra conversar? É isso que eles chamam de grunhido. Domingo aqui alguém assistiu ao Fantástico? O Fantástico agora tem um quadro que se chama *Stand Up*, um tipo de comédia em que é só o artista de cara limpa, contando uma piada em cima da outra, como se fossem fatos do cotidiano. Aí domingo ele falou a respeito das conversas por computador. A primeira coisa que ele falou foi sobre as risadas agora como é que são, pra você identificar como é que são. Aí tem gente que não se contenta mais com o HAHAHA, agora é HUAHUAHUA. E tem gente que ainda coloca mais letras, aí ele fez um som que não vou saber descrever agora, mas era mais ou menos do tipo HUIHASDAJNDFKLAWEFJO, [risos] de todas as letras. A pessoa, no lugar de rir, digita todas as letras. Na verdade, isso é qualquer coisa que não tem explicação nem definição, não é um som legível, isso também é um grunhido. Por isso ele tá dizendo aqui 'de volta ao grunhido'. Quando se usava o grunhido no passado? Lá no tempo das cavernas, em que as pessoas não falavam, só faziam sons. Aí agora nós estamos no grunhido de novo, quando as pessoas não falam, bodejam qualquer coisa e aí acontecem as interações entre as pessoas. Pois bem, nós temos aí 8 questões pra serem resolvidas a respeito desse texto. Esse texto literário foi pra quê? Qual é o nome da aula e das aulas? CRÔNICAS. Isso, esse texto que a gente acabou de ler é uma crônica. Certo? Ao longo desses dias, nós vamos estudar a crônica, suas características, a sua função, como se faz. Lá no finalzinho dessas aulas sobre crônica vamos aprender a escrever uma crônica, olha só que legal. É ótimo, todo mundo escrevendo. Agora, por enquanto, vamos resolver as questões de 1 a 8. Quem não tem o Primeiro Aprender, resolve no caderno.

Aluno: Pode entregar amanhã?

Professor: Amanhã não, amanhã é feriado, viu pessoal? Mas quinta tem e sexta também. Pelo menos, durante esse mês de outubro não haverá aula dia de sábado. Pelo menos durante o mês de outubro, quando vai haver outros eventos, ok? Todo mundo entendeu, ninguém responde...

[Alunos resolvem as questões] [Professor tira algumas dúvidas indo às carteiras]

Professor: O que é revolução? O que é uma coisa que revoluciona? Que muda, que transforma. Pronto, a revolução é a transformação. E a involução? O que você acha que é uma coisa que involui? Que não se transforma. Na verdade, uma coisa que está involuindo está o quê? A revolução é a transformação do que vai acontecer ou que está acontecendo, e a involução? Se uma coisa tá andando pra frente, a outra tá fazendo o quê? Andando pra trás. Então, se a revolução é transformação, a involução é o que? A destruição, a regressão, voltando. É isso, então, qual a relação de sentido entre as palavras revolução e involução?

Professor: Você só copia né?

Professor: Pronto, todo mundo já terminou? Terminem aí, quando a gente voltar, a gente corrige. Vamos lá ver se tem remédio.

[Professor sai da sala com aluna à procura de medicamento] [Alguns alunos continuam a resolver a tarefa, enquanto outros se dispersam em conversas]

Professor: Só pra vocês ficarem sabendo, a escola não pode mais ter remédio nenhum. Então, se vocês acharem que vão ficar doentes, nem saiam de casa. Porque, assim, se for dado algum medicamento pra vocês aqui na escola e que vocês possam ser alérgicos, se vocês tiverem alguma complicação, aí a responsabilidade é da escola. Porque a escola não é doutor pra medicar, então não é possível ter. Certo? Então, não tem remédio. Se vocês acharem que vão ficar doentes, não venham. Até porque têm as campanhas na televisão, vocês não façam a automedicação. Depois de mim é quem? A Cleide né, ah. Educação física.

[Professor conversa com a turma]

Professor: Todo mundo terminou?

Alunos: Não.

Professor: 5 minutos pra todo mundo terminar. Vou dar o visto hoje ainda. É o novo ‘visto’! [risos] Eu dou o visto e vocês tem que guardar, porque não anoto não. Só vejo tudo lá no final. Pronto. Vamos lá!

Arquivo 2

Professor: Tem dizendo o quê? Os homens escolhiam as mulheres só no intuito da procriação né? Ia lá, grunhia alguma coisa e levava ela logo pro mato, então não é esse namoro bom [risos]. *O namoro pela internet privilegia a corte, o ritual da conquista.* Verdade? Falso. Na internet não dá tempo né, pra essas coisas, essa ‘corte’. A terceira: atente agora para o texto [interrupção].

Arquivo 3

Professor: Vocês marcaram lá? Qual foi a que vocês marcaram?

Arquivo 4

Professor: Então, o item correto aí é o item d. *Como você deve ter percebido, o humor do autor é uma das características marcantes no texto.* [interrupção]

Arquivo 5

Professor: Qual a relação que há, então, no texto entre as afirmações 1 e 2. 1 - As conversas pelo computador são simples e práticas. 2 - As conversas por computador não permitem namoros longos e aproximação por etapa. Para tornar essa relação mais clara, podemos escrever o trecho mudando a conjunção, observe: conversas por computador são sucintas e práticas por isso não permitem namoros longos e aproximação por etapas. Então, já descobriram a relação entre as duas informações? Anote-as abaixo. Qual é a relação entre essas duas informações? A primeira diz o quê? Que as conversas por computador são sucintas e práticas. O que isso quer dizer? Como é? Sucinta é o que?

Aluno: Resumidas e rápidas.

Professor: Resumidas e rápidas, essa é a informação 1. A informação 2: *As conversas por computador não permitem namoros longos e aproximação por etapas.* O que isso quer dizer? Por que não permite namoros longos nem aproximação por etapas? No computador tem aproximação?

Alunos: Não.

Professor: Aí, ele diz: não permite aproximação por etapas. Vamos supor que você vai começar um namoro pelo computador. Você nunca viu a pessoa, nunca. Aí, o que vai acontecer? Você vai começar esse namoro como?

Aluno: Se conhecendo.

Professor: Aí você acaba contando logo tudo da sua vida, despejando um monte de informações, um monte de coisas. Por quê? Porque não existe essa questão de no primeiro dia ver a pessoa, no segundo dia pegar a mão da pessoa, no terceiro dia descobrir que ele tem um defeitinho, no quarto dia descobrir que ele tem uma cicatriz de uma queda, no quinto dia... Não existe isso. Tudo acontece rápido demais, você não tem essa questão de cada dia, da convivência que gera isso um pouquinho. Então, quando ele diz que o namoro pelo computador não dá pra ser longo e por etapas, não há aproximação por causa disso, é muito rápido né? Tudo ágil demais. Como vocês colocaram as respostas de vocês? Alguém? Alguém? Ninguém? Ninguém? Valha meu povo como vocês são envergonhados... Vamos lá, alguém. Vamos ler a resposta dele! “Uma resume a outra, as palavras ‘sucinta’ e ‘prática’ são práticas e rápidas.” Foi o que ele colocou. [Professor vai de carteira em carteira] Esse aqui não respondeu. [Lê outro caderno] “É que uma tem reflexão na outra”. [Vai colher resposta de outra aluna] “Pelo fato de as conversas por computador serem sucintas e práticas, não permitem o calor humano”. É exatamente isso, não permitem. Mas isso já é a informação que tem aí, não é verdade? É importante você saber que esse “por isso” que tem aí

é uma relação de conclusão. Uma conclui a outra. Porque você não pode ter um namoro longo e aproximação por etapas? Porque é tudo muito rápido. Uma está concluindo a outra, delimitando, estabelecendo uma relação com a outra. É uma relação de conclusão, uma está dizendo por que a outra não pode ser. Entenderam? Uma está dizendo como a outra é pela própria conclusão. O “por isso” quer dizer o quê? Que é uma conclusão uma da outra. Uma está concluindo a outra.

Professor: *A partir dessa relação, que conclusão você pode tirar sobre o significado das palavras “sucintas” e “práticas”? Sucinta é o quê? Resumida, né? E prática?*

Aluno: Rápida!

Professor: A palavra prática é determinada para um fim, se você coloca um *emoticon* daquele, tem uma função, não tem? Aquela imagem é prática, porque nela você diz tudo o que queria dizer. Se tiver uma carinha sorrindo, você já vai saber que aquela informação recebida é boa, que está feliz. Se tiver uma chorando, você sabe que ele tá passando uma coisa ruim, que está triste. Não é verdade? Então, a praticidade do computador é de transmitir uma ideia rápida. Entenderam? Vamos lá. *Considerando as informações fornecidas pelo texto, assinale V ou F, conforme sejam verdadeiras ou falsas. A conquista pela internet acontece de forma rápida (V). Um tipo de comunicação que evidencia o processo de conquista amorosa (V). Namoros longos foram próprios para o tempo das cavernas (F). O namoro pela internet privilegia o ritual da conquista (F). Falso, muito bem. Justifique suas respostas através de um trecho que as comprovem. Qual trecho comprova a primeira? Quando ele diz lá que as pessoas se conhecem e uma semana depois já estão morando juntas, quer mais rápido do que isso? Então, esse trecho comprova essa primeira afirmação aí. A segunda? Quando ele diz lá que basta um grunhido, né? Murmuravam qualquer coisa e a mulher já cedia lá no tempo das cavernas. A terceira é verdadeira ou falsa?*

Aluno: Falsa.

Professor: Por que a terceira afirmação é falsa? *Namoros longos foram próprios do tempo das cavernas.*

ANEXO I - Aula 3

Professor escreve na lousa – [Zoom da câmera]: *Português; provão dia 25/20/2011; conteúdo: capítulo 4 e anotações no caderno sobre o capítulo 4. Avaliação bimestral: capítulo 6 e interpretação de textos.*

Professor: Pessoal, não sei se eu havia dado o conteúdo da avaliação bimestral...

Aluno: - Já! Já!

Classe: - Não!

Professor: Não? Certo. É que eu fiz uma pequena mudança.

Aluno: Não era o 4, 5 e 6?

Professor: Pronto, eu tirei e deixei o capítulo 4. Psiu! [*conversas paralelas*] Pessoal, o provão é amanhã, eu tô dando aqui o roteiro, dizendo o que vai ser cobrado. Então, no provão é o capítulo 4, introdução aos gêneros de discursos. Nós vimos texto literário, texto não-literário,. É isso aqui que vai ser trabalhado no provão. Os e os textos literários, as características do texto literário, inclusive, nós trabalhamos também com anotações extras. Lembram que nós vimos, além das características do texto literário, nós vimos também o gênero lírico, épico e dramático? No livro estava um pouco resumido e acrescentamos informações, vamos precisar então dessas informações e uma leitura mais concentrada do capítulo 4. No provão, aliás, na avaliação bimestral, eu resolvi deixar só o capítulo 6, que trata das figuras de linguagem e interpretação de textos. Cada questão tem um texto, é fundamentada num texto, você vai ter que ler com atenção. É o tipo de questão que não dá pra pescar não, pessoal, porque você lê, interpreta dum jeito, ela lê, interpreta de outro. Então, assim, a resposta vai depender do seu nível mesmo de concentração, de conhecimento, de habilidades de perceber nas entrelinhas as informações do texto, certo? E fazer inferências. De interpretar mesmo o que você tá lendo, de entender, então vai ser só interpretação de textos e o capítulo 6 – figuras de linguagem.

Desde o semestre passado, eu trabalhava junto com os meninos do laboratório, professor Evanildo e professor Evânio, montando o *Web Quest*. Veio a greve, aí nós não podemos trabalhar com vocês esse *Web Quest*. E na semana passada, finalmente, nós terminamos de montar.

Aluno: - É o quê professor?

Professor: *Web Quest* é um aplicativo educacional e existe para o professor trabalhar textos, atividades. É uma sequência de atividades, vocês vão ver lá, objetivos, avaliação, programas, conteúdo, introdução. Vocês têm lá toda a apresentação da proposta do que vai ser trabalhado. Então, como nós estamos às vésperas do provão e da bimestral, eu não vou dar um conteúdo, não vou iniciar um novo capítulo, é porque tenho mesmo uma previsão de dar uma parada. Então, nós vamos intercalar essa semana com essa atividade de leitura e interpretação, que será também muito prazerosa. Nós vamos assistir inicialmente o vídeo, ouvindo a música. Não vou dizer o que é pra não quebrar a surpresa, mas eu gosto muito. Então, tem uma interpretação legal lá, a partir da música e do clipe, do filme da música que nós vamos assistir. Ok? Lá nós vamos sentar de três, porque depois da música tem a proposta

de atividade, interpretação de texto baseada na música, tá? Podem levar as coisas. Kennedy, eu só quero que você vá ao laboratório perguntar ao Nilson se já tá ok. Vocês vão precisar de caderno, lápis, caneta e borracha. Agora só um momento, enquanto ele vai verificar se o laboratório tá pronto, eu vou fazer a chamada. **[interrupção]**

Parte 2 - [continuação] [alunos deixam a sala de aula]

Professor: Caderno, lápis, borracha, caneta... Quem passar por último, por favor, desliga o ventilador. Desligue pra não gastar energia. **[externas – alguns alunos correm até o bebedouro da escola]** A aula começou agora, não dei licença pra beber água não, viu?

Aluno: - o calor tá muito grande!

Alunos entram e se acomodam no LABORATÓRIO EDUCATIVO DE INFORMÁTICA – LEI.

Professor: Vou dar o *site* pra vocês, porque nessas duas semanas não teremos aulas, teremos prova. Vocês podem pegar um *site* e dar uma observada. Como não vai dar tempo de mostrar aqui pra não interromper a aula, vou ver esse *site* pra vocês. Vocês acham melhor ficar sentadas ou de pé? Talvez ali seja um ponto estratégico pra vocês. Mais alguém pode ficar com o Emerson, não está totalmente lotado.

Pessoal, quem fez o ENEM ontem sabe que uma das principais habilidades cobradas, mesmo que não esteja aí no texto, na prova da SPAECE também que, tanto a SPAECE como ENEM e até concursos em geral, eles visam muito à habilidade compreensão e interpretação de textos. Então, essa atividade é também uma forma de nós trabalharmos e desenvolvermos essa habilidade de compreensão e interpretação de textos de uma forma mais prazerosa né? Até mesmo lúdica, porque tem o filme, tem a letra da música. Vocês vão já entender. Pessoal, vocês já perceberam que música é? Exatamente, a letra da música já tá ali. Que música é?

Alunos: *Eduardo e Mônica.*

Quem conhece essa música? **[um aluno canta, outro diz: - tia, eu conheço, mas nunca tive paciência de escutar]** Ó, o José Raimundo disse que conhece a música e conhece também o filme e quem produziu o filme. Então, a música Eduardo e Mônica; foi feito o filme da música, ou seja, um clipe da música e nós vamos discutir. Só que lá no link tem Eduardo e Mônica – O Filme, por isso a gente tá chamando de filme.

Aluno: *qual o filme, tia?*

É o clipe da música Eduardo e Mônica. E entre outras coisas, também procurar trabalhar temas transversais nessa atividade, gente. Vão surgir temas como a bebida alcoólica, beber de forma irresponsável, mas a temática principal mesmo no nosso estudo é o fato de duas pessoas diferentes e completamente diferentes se apaixonarem. Então, começa com esse questionamento, eu tenho aqui... **[professor folheando livro]**

Aluno: tem quantas horas?

Professor: horas não, são minutos. Então, temos assim ó: pessoas com atos e maneira de pensar diferentes podem se apaixonar? O texto a seguir mostra a experiência de um casal formado por pessoas bem diferentes. Então, é importante que vocês prestem atenção à letra,

porque as questões que vêm depois são todas baseadas na letra, no entendimento da história contada na música-texto. Nós estamos só aguardando aí. E as questões, quando vocês forem resolver, vocês fazem como nós fazemos, só respostas no caderno e as perguntas estarão aí na *web*, vocês anotam as respostas, que nós discutiremos na próxima aula. Certo? Trouxeram caneta, lápis? Só respostas. Dá tempo. Inicialmente nós vamos assistir ao filme e cantar a música.

Classe: *apaga a luz! Não dá pra ver direito não.*

Professor: mas vai dar pra ver sim [luzes apagadas].

[Exibição do clipe] <http://www.youtube.com/watch?v=9usDgNwtLzE>

Professor: e aí, pessoal, gostaram? Quem já conhecia a letra da música? E o filme? Então, todas questões que vêm a seguir são... Ó, vamos dar uma olhada aí na letra da música. Observem que a música começa e termina, praticamente, da mesma forma: *‘quem um dia irá dizer que existe razão nas coisas feitas pelo coração’*. E lá no último verso, ele diz: *‘quem um dia irá dizer que não existe razão nas coisas feitas pelo coração’*. Então, há um questionamento, uma questão da atividade que trata exatamente disso. Nildinho [instrutor] agora vai dar as instruções pra que vocês possam acessar a atividade com base na música.

Instrutor: Olha, aí na linha do Google. Por sinal, vocês que não estão no Google, volta pro Google e fecha isso aí. Certo? Bota aí “web educacional”. Pronto, dá um “enter” aí! Clica em cima aí, vai. Clica em cima de “web educacional” [<http://www.webeducacional.com/>]. Quando vocês abrirem, vai abrir aquela telinha amarela ali, tá vendo? “Web educacional”, beleza? Esperar todo mundo abrir aí. Todo mundo botou na linha de cima? Na linha de cima tem... **[conversas paralelas]** Vocês querem ouvir, ou vocês já sabem como é? Já sabem? Não preciso explicar, né? Eu tô tentando explicar, não querem ouvir. Lá em cima tem “PHP WEB QUEST”, cliquem aí. Vai abrir um ambiente aí. Aí vocês vão abrir... A série é 1º ano. Escolha “1º ano”. Pronto, aí a outra área vocês escolhem “português”. Aí vocês botam “enviar”. Pronto, é exatamente aí. Se vocês botaram ‘português’, botem ‘enviar’. Procurem aí onde tem Elizângela Rodrigues e cliquem em ‘entrar’. Pronto, é aí mesmo. Observem aqui ó, praticamente todo mundo tá na ‘WebQuest’. Lá em cima tem um Menu: introdução, tarefa, processo, avaliação e conclusão. Vocês podem navegar nesse menu aí – introdução – diz o que é a ‘webquest’; tarefa – é o que Elizângela quer; processo – é como ela quer que vocês trabalhem e avaliação – é como ela vai avaliar e as conclusões do trabalho. Elizângela, tai aberto o *site* pra você.

Professor: pronto, vocês seguiram esse passo a passo e não esqueçam, não deixem de ler essas orientações, porque o que vai orientar o trabalho de vocês são essas orientações. Como o Nildinho disse, é uma passo a passo. A apresentação do trabalho, a proposta de atividades, vocês vão ler, quando chegarem nas tarefas, vocês vão ler as questões e responder no caderno.

Professor: Vocês primeiro têm a introdução, que é a apresentação, nós poderíamos até ler. O que tá dizendo aí na introdução? Pessoas de hábitos e maneiras de pensar diferentes podem se apaixonar? O texto a seguir mostra a experiência de um casal formado por pessoas bem diferentes. Ao lado, você tem a letra da música. Você tem a possibilidade de ampliar, pra que você possa ver melhor. Depois de familiarizado com a letra da canção, você vai para o próximo passo. Qual é o próximo passo? Tarefas. As tarefas são 13 questões propostas aí, todas com base na música. Você vai ler cada uma e vai colocar só respostas no caderno. Vai ter um momento em que nós vamos discutir essas questões. Leiam o que ele tá pedindo.

Gente, vocês têm preguiça muito grande de ler. “De marcar?” Não sei, leiam as questões, leiam o que cada uma tá pedindo.

[Professor tira dúvidas dos alunos] Muito bem, vai passar uma listagem de presença pra você assinar. Você vai simplesmente nessa primeira explicar o que quer dizer essa expressão destacada. Nós não estudamos discurso formal, linguagem informal e formal? Nós estudamos no capítulo 1 deste livro – discurso, a linguagem formal e informal, as gírias, então o texto tá repleto de expressões coloquiais, expressões informais. Você vai explicar o que cada uma delas tá querendo dizer. O que é ‘birita’ no contexto aí? Você vai explicar. Entendeu, Lenildo? Luciana? Entendeu não? Leia a questão.

01) Leia os trechos abaixo e faça o que se pede.

I. Justifique a presença de tantas expressões coloquiais (informais) no texto.

II. Dê o significado que elas assumem no texto.

a) “Eu não **estou legal**. Não agüento mais **birita**.”

As questões você contextualiza com a música. Passou lá as imagens: “Eu não **estou legal**. Não agüento mais **birita**.” Então, o que significa isso aí, a expressão dessa forma? No contexto, avalie.

Aluna: Elizângela!

Professor: Quem chamou? Oi, Elizabete! A primeira também? É porque a sua não está em negrito. Você vai explicar aqui. [...] Não tem um jeito de organizar melhor isso aqui não? Gente, vocês tumultuaram aqui a entrada. Agora eu quero que vocês se dispersem, não tá dando certo não. Os computadores. Não faz sentido a passagem totalmente interrompida. Eu tô dizendo isso pro bem de vocês, não venha dizer que aqui tem espaço suficiente não. Não, a proposta é a seguinte, não vão ficar assim, se dispersem! Cada um vai para um computador. Não é obrigado ficar sempre do lado do colega preferido, não tem isso não. Quero mais alguém saindo daqui [**conversas paralelas**].

Aluna: Tá dando pra fazer aqui.

Professor: Que dá, dá, mas é tumultuado? É. Estou pedindo pra que vocês se retirem enquanto o outro vá pra outra cadeira.

Aluno: Tô com frio, tia. Desliga o ar-condicionado!

Professor: b) “É quase duas, eu vou **me ferrar**.”

Eu digo “é quase duas” ou “são quase duas”? Então, a expressão que tá coloquial aqui você vai simplesmente explicar a forma de registro padrão pra essa forma de falar “é quase duas”. E “me ferrar”, você não vai corrigir, você vai explicar o que quer dizer essa expressão na música.

Aluno: Professor, vem cá!

Aluna: Professor, não tô entendendo nada não.

Professor: Pronto, alguém disse que não tá entendendo. Você já leu? Leia aí. Coloquiais e informais quer dizer que é uma fala no registro informal. Dê o significado que elas assumem no texto: “Eu não **estou legal**. Não aguento mais **birita**.” Então, dentro do contexto ele diz ó, dentro do contexto da música apresentada né? O que na verdade quer dizer ‘eu não estou legal’? E depois ele complementa: ‘não aguento mais birita’. Ah, então pronto, você disse tudo, ele não está bem, porque bebeu demais. ‘Birita’ pode ser o quê? E ‘não estou legal’, no contexto da música? Não não, ‘birita’ não é beber demais, ‘birita’ é o quê?

Aluno: *Cachaça!*

Professor: Bebida alcoólica. E ‘não estou legal’? Se ‘birita’ é bebida alcoólica e ele não está legal, o que quer dizer? Ele bebeu demais, está embriagado. Você vai explicar o que quer dizer isso aí. Certo? Tá bem claro, gente, a questão. Pessoal, cada um faça o seu, não é pra se escorar no outro não! ‘Ah, mas meu colega tá fazendo no computador do lado’. Não! Viu, Seu Wellington?! **[tira-dúvidas]** Você só vai responder as expressões que estão destacadas no contexto da música. Você vai explicar porque na música é dito de maneira informal.

Aluna: *Não precisa repetir as frases não?*

Professor: Só respostas. [...]

No item D da primeira questão tem ‘uma festa legal’, você vai usar aí o verbo HAVER. Vai botar o quê, ‘vai haver uma festa legal?’

Aluno: *‘Há!’*

Professor: ‘Há uma festa legal’. Isso... ‘A gente vai se divertir’, como é isso no registro formal, no formato padrão da língua?

Aluno: *Nós vamos nos divertir.*

Professor faz anotações em sua caderneta, enquanto alunos resolvem atividade, atendendo de vez em quando a pedidos de ajuda no tira-dúvidas.

Professor fala às moças da pesquisa: Olha, na próxima semana vocês vão poder acessar com mais calma e poder ler as produções. Aí eu quero que vocês levem em conta aqui. Essa daqui é a primeira produção do ano que eles fizeram, então foi a primeira proposta de redação. Então, eu li né a produção textual com o projeto livro virtual, que era que o pessoal pediu e que estavam fazendo. Aí a partir disso, em sala eles produziram, eu dei as orientações e depois de passada a limpo aquela folha padrão, depois com a folha padrão em mãos eles foram fazer.

Instrutor fala às moças da pesquisa: Vocês vão ficar aqui até que horas?

Pesquisadoras: *até o final da aula.*

Instrutor: se vocês quiserem, eu mostro o livro pra vocês.
[tira-dúvidas]

Professor: Pessoal, essas atividades... Vocês sabem que todas as atividades que nós fazemos são cobradas... Só um momento. Fazem parte da nossa nota parcial. Então, se você não estiver fazendo, na hora de retirar a nota, de solicitar, você não vai ter direito. Só em ter participado aqui não vai valer não. Quero também o registro escrito, a atividade mesmo. É bom aproveitar o tempo que você tem aqui. **[tira-dúvidas]**

A câmera vagueia por toda a sala, mostrando uma panorâmica dos estudantes em seus computadores e dos instrutores.
[tira-dúvidas/ conversas paralelas]

Professor: Não existe mais trema. Esse computador aí ainda está conforme a ortografia antiga. A nova ortografia só vai valer a partir de 1º de janeiro de 2013.

Aluna: *Professor!*

Professor: Pois não, princesa? Essas expressões estão implícitas, você vai inferir, elaborar hipóteses. São suposições que vocês vão fazer a partir dos dados que não estão muito claros. Pelo contexto você vai supor lugares, qual foi o ambiente em que eles se conheceram. Pode ser essa sua suposição, pode ser a dele... Quem chamou? **[tira-dúvidas/ conversas paralelas inaudíveis] [...]**

No momento vocês vão pesquisar essas celebridades que aparecem na música (Bandeira, Bauhaus, Van Gogh, Mutantes, Caetano e Rimbaud). Por isso que tá pedindo, pesquise!

[Professor folheando livro e monitorando a sala].

Já está pertinho de terminar a aula e eu quero que vocês...

[tira-dúvidas/ conversas paralelas inaudíveis]

A filmagem é concluída ainda durante a resolução de atividade pelos alunos.

ANEXO J - Aula 4

Eu sei que sou suspeita pra falar, mas o assunto do capítulo 7 é Poema. Nós vamos encontrar nesse capítulo que poema é bem mais do que um emaranhado de palavras, eu sei que vai depender da criatividade de vocês, mas não é tão simples você fazer um poema.

- *Eu faço!*

Qualquer um é capaz, claro, de produzir um poema, mas o que nós vamos estudar nesse capítulo são as partes de um poema, que compõem o poema, que fazem parte dessa produção poética, como: ritmo, rima, pode ter ou não rima; nós vamos estudar o que é verso, o que é estrofe, alguns recursos sonoros, como: aliteração, assonância, paranomásia, paralelismo. “Nossa, professor, o que é isso? É muita coisa!” Mas gente, é tão interessante. Vamos ver um pouco de métrica, nós vamos aprender a fazer a escansão de versos. É muita coisa? É, mas é bem prazeroso estudar esse capítulo. No final, e é um capítulo pequeno, nós vamos ser convidados a produzir o nosso poema. Porque todos nós temos habilidades sim, embora não usamos, não é necessário você se cobrar para cumprir com todas essas exigências de métrica que o poema possui, não. Mas todos nós, sim, possuímos aquele eu lírico que pode se manifestar e se materializar em forma de um poema. Então, vamos lá, nós vamos fazer agora a leitura do capítulo, página 68. Eu vou começar aqui na sequência, pode ser Tamires? Tamires, leia em voz alta o poema abaixo, procurando ficar atenta aos 11 ritmos do texto. Então, a Tamires vai ler o poema e nós vamos acompanhar. Pessoal, não quero só a atenção, aliás, não quero só o silêncio de vocês não. Eu quero que vocês acompanhem a leitura. Vamos lá, Tamires!

Tamires lê [inaudível].

Pessoal, na leitura dos poemas, mais do que nos outros textos, nós precisamos ter muita atenção na pontuação, no ritmo da voz, na entonação... A pontuação precisa ser seguida pra dar ênfase, é pra que o texto seja até melhor compreendido. Continuando, princesa, Natali. Na página 69, você poderia ler sobre o verso e seus recursos musicais?

Natali lê [inaudível].

Vocês entenderam o que Natali leu?

- *Não! [risos] – Todo mundo.*

Alguém quer comentar esse parágrafo que Natali leu? Ó, o Kennedy tá falando.

Kennedy: *Passa o sentimento de dor ou de emoção.*

Ah, os poemas querem transmitir isso, não é, Kennedy? Pode ser dor, tristeza, emoção... Acrescente aí, Júnior: [inaudível]. Então, pra você, o sentimento é a base do poema?

Júnior: *É essencial.*

Vocês observaram pessoal, que ele coloca aqui que as palavras não circulam entre nós como folhas secas no ar? Aí, ele usa a palavra “arranjadas”, as palavras são arranjadas. Eu diria que estrategicamente arranjadas pra, ele diz aqui, “transmitir idéias, sentimentos, desejos,

emoções. Então, no poema existe toda uma intencionalidade. Intenção não é de criticar, é de refletir, é de despertar o sentimento, é de falar de paixão. Então, não são somente palavras jogadas, como diz aqui, ao vento ou soltas, não. Elas são arranjadas. E que arranjos o poema consegue fazer? É um arranjo que é na verdade uma arte também. Virando a página, página 70, quem vai continuar, aliás, tem uma definição ainda na página 69: “o que é poesia”. Muito interessante. Será que poema e poesia é a mesma coisa? Já pararam pra pensar sobre isso?

- *Não.*

Pra vocês, poema é a mesma coisa que poesia?

- *Não.*

É diferente? Então, com esses conceitos que Mallarmé, Allan Poe e Cassiano Ricardo vão apresentar aqui, nós vamos tentar construir o nosso próprio conceito de poesia. Quem vai continuar é a colega ali atrás de Natali.

- *O que é poesia? [inaudível]*

Quem gosta de contos de terror, gente? Allan Poe é ‘expert’ nisso. Acho que nossa biblioteca possui algumas obras de Allan Poe, os Contos Extraordinários são referência no mundo inteiro. Edgar Allan Poe. Pronto, então, para Mallarmé o que é a poesia? Encontra aí, gente, esse conceito em três, quatro palavrinhas. Poesia para Mallarmé é a suprema forma da beleza, já Allan Poe diz que poesia é o quê? Criação rítmica da beleza. E Cassiano Ricardo diz o quê? Pouco importa a definição, não é? No final, ele diz uma frase bastante interessante, o que ela diz? Ah, que ela é indefinida, porém definidora. O que nós entendemos por isso? Pouco importa o conceito de poesia e ficar discutindo isso, porque a poesia é indefinível, no entanto, ela é definidora. O que isso quer dizer?

- *Enigma.*

Enigma? Pronto, esse é um enigma que vocês vão pensar depois e me dizer: “ah, professor, consegui construir o meu próprio conceito de poesia!”

- *Qual é a pergunta?*

Eu queria que vocês comentassem a definição de Cassiano Ricardo. Ele diz que a poesia é indefinível, porém definidora. Aí eu gostaria que vocês comentassem, mas Kennedy disse que isso é um enigma, então vamos pensar, depois vocês me dizem o que foi que vocês construíram a respeito do conceito da poesia. Na página 70 nós temos poema. Nós falamos até agora de poesia. Vamos falar de poema. Nós vamos até poder fazer um paralelo: poesia x poema? Vamos tentar construir um conceito de cada um, distingui-los ou será que é tudo a mesma coisa?

- *É tudo a mesma coisa!*

Quem vai continuar é o amigo lá. Trouxe o livro não? Olha gente, essa é a primeira aula após o retorno, contando com as férias ficamos três meses... Hoje já são 17, então, três meses e meio a turma ficou... Dois meses e meio, porque o mês de julho foi férias. Então, hoje eu não vou começar logo no primeiro dia após o início das aulas pedir que o aluno se retire não, mas nas próximas aulas a partir de quarta-feira, quem não estiver com o material de português não

vai poder assistir as aulas. Porque nossas discussões, nossas leituras, tudo é feito com base no livro. Se o aluno não traz o livro? O que tenho observado também nas outras salas: o pouco cuidado com o livro. “Cadê seu livro, fulano? Perdi! E o seu, não trouxe por quê? Não sei onde tá não. E o seu? Roubaram!” Quer dizer, é muito pouco cuidado que é dado ao nosso livro. Esse livro aqui é muito bom, essa coleção toda é muito boa. Eu fiquei feliz, passou uma reportagem no Jornal Hoje na semana passada sobre o ENEM e o professor foi solicitado a dar umas dicas pra um aluno que vai fazer o ENEM e estudava sozinho. Na hora da gravação, o livro que ela utilizava era esse aqui, gente. Claro que ela estava usando o livro dessa coleção, mas do terceiro ano, não foi do primeiro ano, mas vejam como esse nosso livro é bom. Vocês ainda não atentaram pra importância, do valor que tem esse livro não. Por isso, vocês não cuidam bem dele, vocês esquecem, não trazem ou então fingem que esquecem. Tá combinado então, né? Não vale esquecer o livro a partir da próxima aula.

- *Combinado, vou deixar na bolsa!*

Lá no canto, Obsmar.

Obsmar: *Começa onde?*

No início da 70, poema. Olha, ele já tá lendo.

Obsmar: *Poema é um gênero textual que se constrói... [inaudível]. A musicalidade que cabe no texto poético utiliza recursos presentes [inaudível], tais como a métrica, o ritmo, a rima, a aliteração e a assonância.*

Então, pessoal, lembra que nós estudamos? Lembram que o poema é um gênero textual? Se ele é um gênero textual, ele possui características próprias, ele possui objetivos, intencionalidade. E o colega acabou de ler que o poema tem sonoridade, ele tem ritmo, tem métrica também e alguns recursos podem ser utilizados, que vamos estudar nesse capítulo, como aliteração, assonância, paranomásia. O que será isso? Vamos falar um pouco de verso e de estrofe. Antes de continuarmos, alguém gostaria de citar a diferença ou comentar sobre poema e poesia? Ou podemos continuar?

- *Pode continuar!*

Nada chamou a atenção de vocês aqui nesse...? (*professor mostrando o livro*). Pessoal, uma coisa que é bem visível e vale a pena ser comentada nesse início que o colega acabou de ler é que nos poemas, geralmente, as palavras possuem sentido figurado, o sentido conotativo. Lembram que nós estudamos figuras de linguagem no capítulo 6? Então, o que é o sentido figurado das palavras? Ele está dizendo que é duplo sentido, é? O que é o sentido figurado, o sentido conotativo? Pessoal, quando as palavras são usadas fora do seu sentido real, elas são usadas no sentido figurado, elas adquirem uma nova conotação, uma plurissignificação. Nós entendemos que o texto literário, - poema também é um texto literário -, pode adquirir plurissignificado. O que é isso? A palavra usada não no seu sentido real. Ela ganha ou pode adquirir plurissignificação, ou seja, ela pode adquirir vários outros sentidos. Sentido denotativo da palavra é aquele sentido real, aquele sentido que tá no dicionário. Esse é o sentido denotativo, não esqueçam isso. As questões geralmente apresentam essas definições, elas usam esses termos: figurado, denotativo, não é? Então, enquanto o denotativo é o real, o conotativo é a plurissignificação, é o sentido figurado que aquela palavra pode adquirir dentro de determinado contexto. Nós vamos ver aqui, têm vários exemplos. Eu poderia citar: tem um

comercial no anúncio do nosso livro, na página 65 – “visitem esse paraíso” – é a propaganda de um hotel, - “visitem esse paraíso no coração da Amazônia”. Existem duas palavras aqui que foram usadas no sentido figurativo, não é? Elas representam uma metáfora. Que palavras são essas? Coração e paraíso, porque aqui elas não estão sendo usadas no seu sentido real, no seu sentido denotativo, elas estão sendo usadas no seu sentido conotativo, ou seja, outra interpretação. O que seria, então, esse paraíso que se refere assim ao hotel?

- *Um lugar bonito.*

Ah, um lugar bonito, aprazível. Paraíso aqui nesse sentido, não é? E “coração da Amazônia”? Não é o órgão coração, está localizado no centro da região amazônica. Então, se eu disser “no coração da cidade”, é na parte mais central, na região mais central da cidade. Então, agora nós vamos passar adiante, na página 70: verso e estrofe. Quem vai continuar pode ser o Júlio. Na página 70 você vai ler o que é verso e o que é estrofe.

Júlio: *O poema [inaudível] apresenta 16 versos. Verso é a sucessão de sílabas ou fonemas que formam uma unidade rítmica correspondente em geral a uma linha do poema. Os versos organizam-se em estrofes. Estrofe é um agrupamento de versos. O número de versos agrupados em uma estrofe pode variar. Dístico é o nome que se dá à estrofe de dois versos[inaudível].*

Pronto, Júlio. Lê aí esse poeminha. Poeminha porque ele é pequeno.

Júlio: *O mundo das notas gira/ e o estudante roda.*

“O mundo das notas gira e o estudante roda.” Qual é o nome do poema?

- *Slogan Escolar! [todos juntos]*

É de Ulisses Tavares, não é, este poema? Vocês entenderam o que é verso e o que é estrofe?

- *Sim!*

Então, vamos contar como exemplo o poema que a Tamires leu no início da aula: Cantigas Esquecidas. O que é verso e o que é estrofe neste poema? Verso é cada linha do poema e estrofe é o agrupamento dos versos. Agora, esses versos, aliás, essas estrofes se organizam sempre da mesma forma ou elas variam?

- *Variam.*

É tanto que dístico é o poema que tem o quê?

- *Dois versos.*

Ele tem dois versos em cada estrofe, mas se vocês observarem aí no início da página 70, nós vamos ter outras formas de organização das estrofes. Quando a estrofe tem três versos é chamada de quê?

- *Terceto.*

Quando possui quatro versos?

- *Quadra ou quarteto.*

E se as estrofes forem formadas por cinco versos?

- *Quinteto.*

Seis versos?

- *Sextilha.*

Sete, septilha. E quando a estrofe possui oito versos?

- *Oitava.*

E quando ela possui nove?

- *Novena.*

Dez versos?

- *Décima.*

Então, gente, essa aqui é a estrutura que o poema pode apresentar. Tudo bem que os versos se organizam e formam as estrofes, mas essas estrofes podem ter de dois até dez versos. Ficou entendido o que é verso e o que é estrofe? Dá pra separar, não é?

- *Dá.*

Agora, nós vamos falar de métrica. Pra falar de métrica, nós vamos apresentar um exemplo que é mais simples de entender. Nós vamos copiar uma estrofe, vamos abrir os cadernos, vamos lá desenferujar as mãos, deixar a preguiça de lado.

Professor copia no quadro: Escansão 17.10.11 - *É para copiar apenas uma estrofe.* Leia as dicas da página 71 e faça a escansão dos versos de Camões. – Eu tô fazendo bem separado, porque a escansão é a contagem das sílabas poéticas de um verso. Então, essas sílabas poéticas, ao lerem as dicas da página 71, você vai ver que é diferente de sílaba gramatical, não é aquela separação silábica tradicional que nós estamos acostumados, mas não é difícil, você tem o exemplo aqui de uma escansão já feita e têm as regras, as dicas para fazer. Então, tô fazendo separado pra facilitar a você a escansão:

*Alma minha gentil, que te partiste
Tão cedo desta vida descontente,
Repousa lá no Céu eternamente,
E viva eu cá na terra sempre triste.*

Pessoal, quem foi Camões? Pessoal, vocês vão pesquisar um pouco sobre Camões e vão me falar dele na próxima aula. É uma atividade e, independente de valer ponto, vale sua

aprendizagem, vale seu conhecimento. Enquanto isso eu vou fazer a chamada [*Alunos copiam o conteúdo da lousa, enquanto respondem à chamada - conversas paralelas*].

[*A professor transita entre as fileiras de carteiras orientando os alunos*] Conseguiram, pessoal? Nem tentaram, foi? Mas nós estamos fazendo o quê? Pessoal, vocês entenderam o que é pra fazer? A escansão dos versos, a separação silábica, aliás, que não é silábica, é a contagem dos versos, aliás, das sílabas poéticas de cada verso. É isso aí, vocês vão encontrar as sílabas que possuem cada verso. Essa contagem de sílabas poéticas é um pouco diferente da separação silábica tradicional que nós conhecemos. Vocês estão com preguiça de ler é? Vamos fazer.

- *Tia, “separe as sílabas” é mais fácil.*

Não, porque se eu disser “separe as sílabas”, não é apenas a separação silábica tradicional não. Se você ler aí, vamos fazer a separação desse primeiro verso. Vamos contar as sílabas poéticas desse primeiro verso aqui [*já na lousa*]: A1¹/ma² mi³/nha – até aqui coincidiu com as sílabas gramaticais – gen/til que te par/tis/~~te~~ – a última sílaba não conta na contagem poética das sílabas. Por quê? A regra diz que na contagem das sílabas poéticas de um verso a contagem vai até a penúltima sílaba tônica, ou seja, até a penúltima sílaba da palavra. A última é desprezada, ela não entra na contagem. É uma regra que vale pra todas, viu? [Falas misturadas] A Tamires disse que é melhor eu fazer a leitura dessas dicas: na divisão silábica poética, conforme você pode observar, a quarta e a sexta sílaba no segundo verso são formadas pela união das sílabas ‘da’ e ‘de’. Isso ocorre sempre em que há um encontro de duas vogais átonas. Esse caso das vogais altas ainda não aconteceu não, você vai encontrar aqui. Vamos explicitar o que é vogal átona e o que é vogal tônica. Vogais átonas: átona quer dizer fraca. Vogais tônicas: fortes. Então, as vogais consideradas átonas são: A, E, O. As vogais consideradas tônicas ou fortes são: I, U. A regra diz que você vai poder juntar o final de uma sílaba com o começo de outra se encontrar duas vogais átonas, é o que vai acontecer aqui. Então, uma regra é essa: você pode juntar vogais átonas no final de uma sílaba com o começo de outra e você vai desprezar a última sílaba sempre de cada verso. Faça agora a divisão pra ver se você vai encontrar um caso desse aqui. 5 minutinhos pra vocês dividirem ‘repousa’. Mas veja bem, essa junção é feita no final de uma palavra e início de outra. Agora ficou mais fácil, num foi? Vai, você é inteligente, tenta aí. [*Transitando entre os alunos*] Quem estiver com o livro nessa situação, bote uma capa. Trouxe não o livro? [Conversas paralelas, assovios] Vamos conferir, então?

Danilo: - *Tia! Professor!*

[*Professor confere o caderno do aluno*] Não, agora Danilo você recomeça do 1, não continua 11, 12, 13 não. Viu? Tá certa a contagem, não é do 11, 12 não, mas aqui tá certa. [*Volta ao quadro*] Vamos separar aqui, pessoal: Tão/ ce/do des/ta vi/da dê/s/com/ten/~~te~~ – Despreza a última, ficam 10. Re/pou/sa lá/ no/ céu/ e/ter/na/men/~~te~~— essa aqui despreza. E/ vi/va eu – só que aqui o que vai acontecer? Vamos fazer direto: cá/ na ter/ra sem/pre tris/~~te~~—11, porque essa aqui eu desprezo. No primeiro, segundo e terceiro versos eu tenho dez sílabas, então o que tá destoante é esse aqui, exatamente por aquilo que Tamires observou, eu tenho que usar essa regra aqui das vogais átonas para fazer a contagem. E isso vai influenciar na forma como eu vou falar o poema. Vou juntar aqui vogal átona com vogal átona: vi/va+eu - vão formar uma única sílaba; 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Veja que isso vai influenciar no ritmo de leitura. Eu não vou dizer “E viva eu”, vou dizer “E viv’eu cá na terra sempre triste”. Veja que essa separação das sílabas poéticas determina também o ritmo, a sonoridade, a música das palavras

e a beleza também. Por isso que você não pode ler de qualquer jeito também. Isso aqui gente é pra nós termos uma noção geral de métrica, de elementos que fazem parte de um poema, é conhecê-los ainda que de forma superficial. A palavrinha que eu quero que vocês encontrem aqui agora é... Nós vimos que as estrofes podem ter de dois até dez versos, assim como a estrofe vamos falar do verso. O verso que possui duas sílabas poéticas é chamado de verso o quê? Vamos pesquisar aí. Deixa eu ver, logo aí na explicação que vocês leram da página 71. Nas dicas que eu disse da página 71 de como fazer a escansão, você tem também a nomeação de cada verso, dependendo no número de sílabas poéticas que ele tenha. Por exemplo, é possível um verso só ter uma sílaba? É possível. Vou já mostrar um exemplo. Então, quando o verso tem uma sílaba ele é o quê? Tá aí.

- *Cadê?*

Monossílabo. Quando o verso possui duas sílabas poéticas?

- *Dissílabo.*

E quando possui três?

- *Trissílabo.*

Parece até separação silábica gramatical, mas não é. Você vai ver que a nomenclatura a partir do terceiro, a nomenclatura dos versos, do número de sílabas poéticas, vai mudar a partir do três, não é mais polissílabo não. Trissílabo por três sílabas poéticas. Tem de quatro? Não tem. Tem com cinco? Tem verso com cinco sílabas poéticas? Como é o nome dele?

- *Pentassílabo.*

Junior, lembra desse nome. Quando o verso possui cinco sílabas poéticas, ele é chamado de pentassílabo. Penta, o Brasil é penta, penta é cinco. Penta ou redondilha menor, certo? Se eu perguntasse o que é redondilha menor, hein Ítalo? O que é redondilha menor? Cadê seu livro?

- *Tá aí.*

Pois venha pra cá. [*Encaminha o aluno para sentar à frente*] Tiago, sente direitinho. Ítalo, que negócio é esse de abandonar o livro fechado e se mudar pra ali, hein? [*O aluno havia mudado para uma carteira nos fundos da sala*] Aqui, Ítalo, estamos estudando isso aqui [*apontando a página do livro*]. Não vai precisar falar, é só acompanhar com os olhos. Então, pessoal quando os versos possuem cinco sílabas poéticas ele é chamado de pentassílabo ou redondilha menor. Quando ele possui seis sílabas? Tem não. E quando ele possui sete sílabas?

- *Heptassílabo.*

É o verso heptassílabo ou redondilha maior. Quando o verso possui oito sílabas poéticas? Octossílabo. Tem com nove? Não tem. Tem com dez? Qual o verso que possui dez sílabas poéticas?

- *Decassílabo.*

Chegou onde eu queria. Então, nós temos aqui o quê? Versos decassílabos. E tem até o verso com onze sílabas, tem não?

- *Doze.*

Com doze? Com onze não tem, tem com doze, como é o nome? Alexandrino. Se esses versos tivessem doze sílabas poéticas eles seriam chamados de alexandrinos. Mas vocês lembram do início da minha fala, que eu disse que existe verso com uma sílaba poética?

[*Escreve à lousa*] “Nós,/ precisamos desatá-los”. Pessoal, olhem pra cá. O poema todo é só isso. Gente, o primeiro verso só possui uma sílaba poética, então esse verso é o que? Esse aqui é o monossílabo. Agora, gente... Igor? [*Voz inaudível do aluno*] – Mas aí ia ser vazio? Legal essa observação. Mas o último não conta? Ele é o último, mas ele é o primeiro, né? Tem na nomenclatura. Então, pessoal, o que eu quero, eu tô olhando pra trás e quero a participação das pessoas aqui de trás. Vejam só, esse pequeno poema... Olhem pra lousa, Ítalo e companhia. Esse poema tem uma ótima oportunidade pra nós estudarmos a linguagem conotativa ou figurada. Por que, pessoal? Esse “nós”... [Interrupção] Ítalo, esse óculos já rodou demais, me dá esse óculos. Final da aula eu lhe entrego. Então, respondam aí pessoal, o que vocês entendem por esse “nós”? “Nós,/ precisamos desatá-los”. É o pronome pessoal? Ou esse “nós” é o substantivo “nó”. E qual o nome do poema? “Separação”. Se o nome do poema é separação, esse nós pode ser entendido como o quê, Junior?

- *Como casal.*

Como um casal que está o quê?

- *Se separando.*

Um casal que está em crise ou que está se separando. Pode ser também o substantivo “nó”, que vai ser desatado. Sendo assim, esse aqui é um ótimo exemplo de plurissignificação de linguagem no sentido figurado, no sentido conotativo da palavra. Certo? Esse nós pode adquirir várias interpretações, ele é plurissignificativo, só pra ilustrar. Nós vamos falar um pouco agora de rima. A leitura parou onde? Kennedy, você vai ler sobre rima, página 71.

Kennedy lê [*inaudível*].

Pronto, agora nós vamos falar de rima. Eu convido vocês a lermos juntos a estrofe de Chico Buarque de Holanda, que está na música “Cálice”. Cálice tem outra significação, não “cale-se” de ficar calado, cálice de tomar vinho. Então, vamos lá, eu vou contar até três e vamos ler essa estrofe aí:

*Como é difícil acordar calado
Se na calada da noite eu me dano
Quero lançar um grito desumano
Que é uma maneira de ser escutado.*

Fraca, hein, essa leitura? [*ironia*] Agora, eu quero que vocês encontrem a rima interna e externa nessa estrofe de Chico Buarque.

- *Rima interna e externa?*

Sim, você tem que acompanhar a leitura. Você não sabe do que estou falando? Bora, pessoal! Tamires disse que “calado” e “dano”, mas calado rima com dano?

- Não, “dano” rima com “desumano”.

“Dano” rima com “desumano” e é um exemplo de rima o quê? Interna ou externa?

- Interna.

Ela acontece dentro do verso ou no final do verso? As palavras “dano” e “desumano” estão no final de cada verso. A rima aí é? Interna ou externa?

- Externa.

Ela é externa, veja que ela está mais para fora. Além disso, existe outra rima externa, o que compõe essas palavras?

- Calado e escutado.

Calado e escutado. Tiago, quais palavras fazem uma rima interna aí nessa estrofe? Você nem olhou. Tá com o livro aberto?

- Tô...

Cadê? Tiago, página 71. Tá com sono, Tiago? Quais são, pessoal, as palavras que formam uma rima interna nessa estrofe? “Acordar” e “lançar”. Então, pessoal, rima é o que, se nós fossemos definir o conceito de rima? A rima é uma semelhança, mas de quê?

- De som das palavras.

Gostei, é uma semelhança de som das palavras. Então, é uma semelhança sonora. Vamos pra página 72. Será que o ritmo... Garotas! O ritmo existe só nos poemas? Onde mais o ritmo está presente? Nas Olimpíadas que estão acontecendo agora em Guadalajara. Então, onde vocês observam o ritmo nessas Olimpíadas? Como é o nome daquela modalidade esportiva? Ginástica rítmica. O ritmo está presente também nos movimentos do corpo, não é? Na ginástica, na dança. E onde o ritmo está presente mais? Esqueceram de dizer. Na música e no poema, que é o nosso estudo do capítulo 7. Sendo assim, Lenildo, por favor, leia sobre rimas aí na página 72: “as rimas externas”. Não quer ler? [*Uma aluna lê – inaudível*]. Pessoal, vamos ler essa estrofe do poema de Vinícius de Moraes? Mas eu quero sincronia e ritmo, viu? Vamos lá! Eu vou contar até três e só vocês vão ler, vamos lá 1, 2, 3:

*Eu te amo, Maria, eu te amo tanto
Que o meu peito me dói como em doença
E quanto mais me seja a dor intensa
Mais cresce na minha alma teu encanto.*

Pessoal, agora me respondam por que as rimas nessa estrofe do poema de Vinícius de Moraes são do tipo AB/BA?

- *O primeiro verso rima com o último e o segundo rima com o terceiro.*

Então, essa rima é alternada, intercalada ou emparelhada?

- *Alternada.*

Vamos verificar aqui a rima nessa estrofe de Camões. Esse verso rima com qual?

- *Com o último!*

E esse aqui?

- *Rima com o terceiro.*

É do mesmo estilo do poema de Vinícius, então essa rima é intercalada, alternada ou emparelhada?

- *Alternada.*

Ela é intercalada (AB/BA). Nós vamos agora, pra terminar, Lenildo não leu. A colega é você. Nós vamos conhecer alguns recursos sonoros, veja bem, que são utilizados nos poemas e fazem uma diferença, eles dão beleza, eles dão ênfase, eles reforçam a ideia. Eles podem ser a cereja do bolo. Vamos então o colega lá de trás, Antônio José vai ler sobre aliteração. Junior, você não vai atrapalhar não né? Nós vamos acompanhar, aqui ó, 72 – aliteração. Acompanhe aí. Achou?

[interrupção – conclusão do arquivo com 1 hora e 8 minutos de duração]

Leia aí o texto da canção pra gente perceber a aliteração. Ok, eu não vou comparar ainda nem vamos discutir, vamos terminar a leitura. Igor, ele leu sobre aliteração, lê sobre assonância.

Igor lê [*inaudível*].

Vamos comparar a aliteração com a assonância, todos eles são recursos sonoros. A pessoa recebe por meio da audição. Qual a diferença entre aliteração e assonância? Na aliteração os sons que se repetem são os sons consonantais. Vamos ler comigo:

*"Levou seu retrato
Seu trapo, seu prato,
Que papel!"*

Então, gente, quais são os sons de consoantes que se repetem aí nessa estrofe? Os sons consonantais – foneticamente se fala assim, então isso é aliteração, repetição de sons consonantais. Assonância é o contrário, repetição de sons o quê?

- *Vocálicos!*

Quando nós lemos... [*conversas paralelas*] Junior, você não tá colaborando, nem prestando atenção!

- *Desculpa, tia.*

Quando eu digo “formas altas, brancas, formas claras”, qual foi aí o som vocálico que você percebeu que se repetiu mais? O som vocálico, o som da vogal A. Então, quando existe a repetição de sons vocálicos eu tenho uma assonância. Quando existe a repetição de sons consonantais eu tenho uma aliteração. Nós ainda temos outros dois recursos sonoros, que são a paranomásia e o paralelismo. Paranomásia, por favor, atenção. *[Uma aluna lê a significação - inaudível]*. Agora a estrofe. *[Inaudível]* Perceberam, gente?

- *O quê?*

Perceberam o que é a paranomásia?

- *Percebi.*

O que é, Robson?

- *Percebi, mas não entendi.*

[Outro aluno responde – inaudível] Vejam que não são mais letras, consoantes, nem vogais, são palavras, palavras semelhantes. Tem a música “catedral”, que diz assim: “mas vai existir, eu sei, vai ter que existir, vai resistir nosso lugar”. Esse existir/resistir são palavras com sentidos diferentes, mas parecidos - existir/resistir. Então, isso é paranomásia. Pra terminar, nós temos mais um recurso, que é paralelismo. Ítalo, lê o que é paralelismo?

- *Quero ler não.*

[Uma aluna lê a significação – inaudível].

Vamos ler todos nós os versos da canção do Caetano Veloso. Vamos lá? Meu povo, com vontade, é segunda-feira!

A voz de alguém nessa imensidão

A voz de alguém que canta

A voz de um certo alguém

Que canta como que pra ninguém

Então, o que foi que você observou que se repetiu aí?

- *A voz.*

A repetição de frases inteiras ou de orações inteiras, não é? Não é mais uma só palavra, nem só som não, um fonema que se repete vocal ou consonantal, não. É uma estrutura sintática inteira, uma frase inteira que se repete quando é utilizado “a voz de alguém, a voz de alguém”. Esse é um recurso também muito comum e muito usado nos poemas, eles costumam repetir sentenças inteiras pra construir seus poemas. Então, gente, agora nós temos duas pequenas atividades. Nós temos a página 69 e a página 73. Não vou deixar pra próxima aula, faltam dez minutinhos. Vocês só anotam as respostas, 69 e 73. Nesse provão que se aproxima, nessa bimestral, nós vamos cobrar, eu vou cobrar os capítulos 4, 5 e 6, porque antes nós estudamos 1, 2 e 3, agora serão 4, 5 e 6. O sétimo nós começamos hoje, não vai entrar.

Tamires: - *Por que, tia, só por que é fácil?*

Porque esse capítulo já está de bom tamanho. No momento em que coloco um poema, Tamires, já estou atendendo o seu conselho, estou trabalhando também o capítulo sete. Seguinte, pessoal, faltam quinze minutos para o final da aula, se você não concluir esse exercício, que é pequenininho, você conclui em casa, porque na próxima aula nós vamos fazer uma produção aqui de poemas.

- *Eu não sei fazer poema não!*

[*Conversas paralelas enquanto o professor escreve no quadro as páginas das atividades de português*] Qualquer dúvida, me perguntem. Só as respostas, viu gente? Não precisa copiar a pergunta não.

- *Professor! Me explica essa pergunta de novo?*

[*Diálogo com os alunos de carteira em carteira*] Exatamente, existe aqui uma sintonia fônica, bem observado. Embora não haja semelhança nos versos, mas existe essa harmonia fônica, tudo isso dá beleza. [*Algum aluno pergunta sobre filme*] Filme? Nosso próximo capítulo, o capítulo 8, nós vamos passar aos estudos de literatura e aí nós vamos inaugurar possivelmente um vídeo.

[*Conclusão da segunda parte do vídeo – com 10 minutos e 40 segundos de duração*].

Eu sei que tá todo mundo ainda meio eufórico da educação física. Mas, é sério o assunto, hein. Como eu sou diretora de turma dessa sala, eu recebi da Secretaria um comunicado. Antes que eu recebesse esse comunicado, já observei o que estava acontecendo na nossa sala. Pessoas marcaram aula semana passada, por conta de não ter ainda os diários, não tenho como nomear, reconhecer quem faltou, quem matou aula, quem fugiu. Então, estou aqui com a lista de pessoas e isso foi na semana passada. Quando foi nossa última aula?

[Aluno] Sexta.

Sexta-feira. Então, eu quero que vocês sejam bem honestos, depois eu vou falar individualmente com cada um, vou verificar. Tem uns que já dá pra saber que realmente faltaram a aula. Quero que você confirme pra mim, que você seja honesto, porque existe um procedimento quando o aluno mata aula a ser feito. Existe um protocolo. Porque você não pode, simplesmente, pular o muro da escola ou decidir que não vai assistir aula não. Existe um instrumental em que você assina uma ocorrência, nessa ficha é descrito qual foi a inadequação, a regra que você quebrou e aí essas pessoas vão ter que assinar esse documento, que é arquivado na pasta. Depois eu vou chamar, pra não expor ninguém, individualmente, pra confirmar mesmo as pessoas da lista. Além dessa ocorrência, ficha de acompanhamento disciplinar pra ser colocada na pasta de vocês; a pedido da coordenação, do núcleo gestor, vocês ainda vão ter que se entender comigo. Porque sou diretora de turma da sala. Então eu cuido dessas questões também. Existe uma ficha colocada no dossiê do 1º ano A para os alunos que cometem esse tipo de bobeira. Então, é bom que vocês se conscientizem, não matem mais aula, não pulem o muro e que esse tipo de atitude não deve se repetir. Depois nós vamos fazer esses registros.

Quem lembra onde nós paramos aula passada?

[Aluna] A senhora parou nas atividades.

Qual o capítulo? Lembram? Capítulo 1. Do que fala o capítulo 1?

[Aluno] Literatura.

Na aula passada nós conceituamos literatura. Até porque o título do capítulo é ‘O que é Literatura?’ Alguém gostaria de me dizer o que é Literatura? A partir do que conversamos e das características que colocamos no quadro, gostaria que vocês relembassem o que é literatura, o conceito que vocês construíram.

[Aluno] É uma arte.

O Junior está dizendo que literatura é uma arte da escrita. É isso mesmo, um modo de se expressar? E o que mais? Só isso? Tudo o que a gente lê, tudo o que se escreve pode ser considerado literatura?

[Todos] Não.

Pra ser literatura, o que é necessário? Existem alguns critérios? Como é classificado o que é reconhecido um texto como literário ou não? Gostaria que vocês relembassem pelo menos duas características do texto literário. O Igor disse que é conotativo e tem conteúdo indeterminado, mas o que é isso?

[Aluno] Linguagem poética.

Mas o que é conotativo? O texto literário pode trazer uma linguagem conotativa? Ele falou que é o sentido literário da palavra figurado. Então vimos que o texto literário pode ser compreendido de múltiplas formas. Por isso, a literatura é chamada de arte, por que é plurissignificativa, você lê, entende de uma forma, ela lê, entende de outra e não vai existir aquela forma rígida de interpretação. O texto oferece várias possibilidades de ser interpretado. O texto literário é o que mais?

[Aluno] Poético.

Necessariamente, tem que ser poético ou nem sempre é?

[Todos] Nem sempre.

Ele pode trazer essa linguagem poética ou não. O que seria? É quando rima?

[Aluno] Não, é quando... Não sei. [Risos]

É quando vai além da leitura, quando nessa própria possibilidade de interpretações já tende também para o poético. Não necessariamente tem que ter rima. Nós vimos dois textos da página 19, que Moacir Scliar transformou o texto 1 – das mulheres e crianças que moram debaixo do viaduto do sudoeste de São Paulo que foram conhecer o Iguatemi. Ele transformou essa manchete em texto literário. O que ele fez?

[Alunos] Num texto literário.

De que espécie?

[Aluno] Crônica.

Exatamente. Ele criou uma crônica, mas foi tão inteligente que ganhou um formato diferente do tradicional que tem as crônicas. Alguém até já falou aí que ele fez uma crônica no formato de roteiro turístico. Qual terá sido a intenção dele ao fazer isso? Vimos que a crônica é um recorte, um relato da realidade, uma história narrada. Mas além de fazer isso, de pegar essa situação real e transformar numa crônica, esta veio num formato um pouco diferente: de roteiro turístico. Por que será? Qual intenção ele teve? Dandara acha que ele quis ser sarcástico.

[Aluna fala]

Ele quis denunciar? Ela diz que ele quis trazer essa parte social pra criticar essa realidade de desigualdade social. Seria por isso? Concordam com Dandara? Então, levanta aí o dedo quem concluiu os exercícios. Muito bom, acho que todos. Vou daqui a pouco passar a ficha de registro de quem fez e vamos passar para a correção das questões, para os comentários. Pessoal, não gosto de fazer aquela correção enfadonha na lousa, questão por questão, colocando as respostas não. Até porque...

[Aluno] Já deu o visto.

Algumas pessoas tenho controle aqui na ficha, aliás, nem trouxe, mas vou já pegar. Fica mais dinâmico e interativo. Uma atividade desse tipo é interpretativa, de opinião. Eu quero ouvir as respostas de vocês. Então, vamos lá na página 20. Nós não corrigimos nada, ainda? Pronto, então vamos lá. A página 20, o exercício diz respeito a esses dois textos aí: o texto 1, a manchete de jornal; e o texto 2, que é a crônica. Então vamos fazer a seguinte sequência, leia a primeira questão.

[Aluna faz a leitura] [Inaudível]

Vocês estão ouvindo o que ela está dizendo?

[Todos] Não!

Ouçã o que ela tá perguntando, porque ela vai ler a pergunta pra pessoa de trás que já comenta a resposta. Se liga viu? E aí, o que a mulher e as meninas foram fazer no shopping? Visitar, olhar vitrines, você colocou isso? Todo mundo colocou nesse sentido, de conhecer o shopping? Nós corrigimos até a segunda C, foi?

[Todos] Foi!

Então, segunda D. Você faltou aula? Não falem, porque a gente não avança. Lê a D da segunda. Pessoal, vocês estão acompanhando, mas vamos tentar falar mais alto, porque não dá pra acompanhar não. E aí, é ficcional ou é real essa situação do texto? Quem colocou real/ficcional? Vocês acham que essa crônica tal qual como Scliar escreveu, ela aconteceu de verdade?

[Todos] Não.

Então, essa realidade é ficcional?

[Todos] Ficcional.

A literatura tem essa característica também, né pessoal? Ela é ficcional, mas é baseada na realidade, então o texto literário tem essa característica também. Pode não ter acontecido exatamente com essas pessoas, esses personagens, esses nomes e situação do jeito que foi retratado por ele na crônica, mas o cronista se baseou em fatos reais. Então, é ficcional, mas tem recortes da vida real, baseado em fatos reais. A terceira questão, a colega de trás vai ler.

[Leitura] [Inaudível]

Vocês perceberam alguma contradição?

[Aluno] Não.

Você colocou o quê? Não respondeu essa?

[Aluno] Não fiz.

Tudo bem. Então, a partir do que os colegas disseram, você vai poder responder essa questão: qual a contradição existente na crônica de Scliar? Ou não existe uma contradição?

[Todos] Existe.

Pronto. Ele falou que a contradição é o fato de os visitantes não terem dinheiro para comprar nada e fazer parte desse mundo de consumo. Levando em conta que o Iguatemi é uma das redes de shopping mais luxuosas do país, então vocês veem que durante a crônica ele faz questão de deixar bem claro isso, que eles estão lá visitando e é só. Ele diz até assim: *lembramos que vocês na praça de alimentação não podem pegar os restos de comida da mesa, nem os que por ventura estiverem no chão. Então, vocês poderão olhar as vitrines, ver todos os cartazes dos filmes.* Ele diz assim *Repetimos: todos os cartazes!* Então, eles não poderão assistir aos filmes, apenas ver, então a contradição é exatamente essa. Viu, quem não fez a questão. Eles estarem num mundo tão luxuoso de consumo e não poderem nem mesmo comprar nada pra se alimentar. É a contradição da desigualdade social, das injustiças sociais, tudo isso que está por trás, a intenção do autor é essa, pra denunciar essa realidade. Vamos lá pra quarta questão. Quem vai ler é você.

[Leitura] [Inaudível]

Pessoal, vocês após lerem essas passagens do texto iam marcar o tipo de procedimento que predomina nessas frases aí do autor. Ele tentou ser analítico e crítico com essas frases, você vai fazer a análise dessas frases. Ele foi irônico e crítico, argumentativo e poético ou descritivo e crítico? Quando ele diz, por exemplo: *os participantes poderão ler todos – repetimos, todos os cartazes de filmes em exibição.* Ele foi o quê?

[Todos] Irônico!

Ele foi irônico e crítico, então qual é a letra?

[Todos] B!

B de bola. Quinta questão.

[Leitura – inaudível/ruídos]

Ninguém ouviu. Ela vai fazer as perguntas. Deixa eu ler as perguntas pra todos aqui, então. Você continua da próxima. Estamos falando do texto 1, que é só a manchete do jornal e no texto 2, a crônica feita através da manchete. Então, analisemos esses dois textos. Qual possui linguagem objetiva, utilitária e informativa? Em qual texto predomina isso aí?

[Todos] Texto 1.

Beleza. Letra D. Em qual deles a linguagem é propositalmente organizada com o fim de criar duplo sentido?

[Todos] Texto 2.

Ok. C: qual dos textos tem a finalidade de informar?

[Todos] Texto 1.

Qual tem a finalidade de entreter, divertir ou sensibilizar o leitor a partir de um tema relacionado a uma situação real?

[Todos] Texto 2.

Viram aí, gente? Tema relacionado a uma situação real, é um recorte da realidade, mas não necessariamente aquela história criada é real. Ok? E a D? Considerando as reflexões que você fez sobre a linguagem dos textos em estudo, responda: qual deles é um texto literário? 1 ou 2?

[Todos] Texto 2.

Aí vem a pergunta: Por quê? O texto 2 é conotativo. Aí você colocou o quê? Usou algumas conotações? Alguém justificou de outra forma? É irônico, reflexivo? É sim. Passemos, então,

adiante. Página 22. Nós temos mais dois textos. A partir deles, vocês iriam responder as duas questões da página 23. Continue agora lendo a página 23, as duas questões. Primeira.

[Leitura / inaudível]

Vocês leram o texto de Antônio Cândido. Qual a necessidade que a literatura satisfaz? A necessidade de ficção e fantasia. A letra B.

[Leitura / inaudível]

Pronto, então, qual o tipo de pessoa que tem essa necessidade de ficção e fantasia? Ele até já se antecipou. Só as crianças, gente? Ele quer saber quais são as pessoas que possuem essa necessidade. Todos os tipos de pessoas? Alguém disse criança, mas assim quem está aqui, tirando eu e irmã Maria, vocês que são adolescentes, então vocês possuem mais essa necessidade do que a gente, de ficção e fantasia? As crianças possuem mais que você ou não tem isso? Em qualquer fase da vida é possível você buscar prazer num texto literário, pra ter essa realização mesmo de ficção, pra viajar nesse mundo da fantasia. Então, são todas as pessoas, em geral, que possuem essa necessidade ou existe um público específico?

[Todos] Todas as pessoas.

É tanto que quando nós encontramos uma leitura, fazemos essa leitura independente da idade, a gente pode mergulhar e esquecer o que está em volta, temos vários depoimentos de pessoas que mostram essa importância que a leitura e a literatura têm na vida delas. Vamos ver a segunda questão. Quando você diz que todo tipo de pessoa possui essa necessidade de ficção e fantasia, você está dizendo que essa pessoa tem escolaridade ou não, é homem ou mulher, criança ou jovem? Quando você diz ‘todos’, você engloba todos os tipos de pessoa, então são todas as pessoas em geral. Na segunda questão...

[Leitura]

As doenças são: individualismo, solidão, conseqüentemente, até a depressão né pessoal? Então, segundo a autora, a literatura pode contribuir para combater essas doenças?

[Todos] Pode.

Por que ela pode contribuir?

[Júlio] Porque ela é o retrato vivo da alma humana.

Foi profundo... Ela colocou de outro jeito.

[Aluna] A literatura oferece consolo para a alma.

A leitura literária pode fazer isso, pessoal? Como, se a literatura é um ato individual? Como, ao mesmo tempo sendo ato individual, vai contribuir para acabar com a solidão e esse individualismo? Já pararam pra pensar nisso? Ela levantou o braço.

[Aluna] Pode ler? Porque a literatura mostra todos os sentimentos.

Ah, porque ela trabalha com os sentimentos, faz rir, faz chorar, aí isso ajuda a diminuir a solidão e o individualismo?

[Leitura]

Vocês disseram ‘sim’, que a literatura pode contribuir para sanar o individualismo e a solidão, considerados como doenças. Então, ela pode contribuir? Vocês disseram sim. Como ela pode contribuir para acabar com esse individualismo e essa solidão?

[Aluna] Você viaja e, de certa forma, faz amizade com os personagens da literatura. Eu acho que é por aí.

Por isso que o que vocês disseram e, também, porque ela favorece o processo de comunicação, a leitura literária ou não favorece a comunicação humana. E se comunicando, é o contrário de individual, de solidão. Então ela favorece isso. Você amplia sua visão de mundo, o vocabulário e isso favorece a comunicação com os outros.

[Leitura]

Quer saber se os dois autores aqui coincidem em pensamento. O que um defende aqui é o que o outro defende? Sim ou não?

[Todos] Sim.

[Aluno] Não.

Sim. Não? Você não está acompanhando, de cabeça baixa e diz 'não do nada'. Vamos fazer o seguinte, você quer ler, já que da outra vez não leu sua resposta? Colocou sim ou não? Sim. Aí justificou como? Não justificou? Pois vamos ouvir a justificativa dela.

[Aluna] Porque é uma forma de o espírito se encontrar em equilíbrio.

É verdade. Esse equilíbrio que ela falou, os dois autores defendem que é preciso buscar o equilíbrio entre o emocional e o espiritual, ou seja, entre a vida moderna e o lado espiritual. Agora vamos trabalhar o poema Grito Negro. Quem é o autor?

[Alunos] Mário de Andrade.

Não, Mário foi quem organizou essa antologia poética e o poema Grito Negro está nessa antologia, mas o autor é?

[Aluno] Craveirinha.

José Craveirinha, africano.

[Aluna] Que página?

Página 24. A colega vai ler o poema pra lembrar, acompanhem aí tá? Vamos lá. Não é obrigado, quem gostaria de ler o poema?

[Alunas] Eu!

Pode ler. Vamos acompanhar. Ela já começou.

[Aluna lê]:

*Eu sou carvão!
E tu arrancas-me brutalmente do chão
e fazes-me tua mina, patrão.
Eu sou carvão!
E tu acendes-me, patrão,
para te servir eternamente como força motriz
mas eternamente não, patrão.
Eu sou carvão*

*e tenho que arder sim;
 queimar tudo com a força da minha combustão.
 Eu sou carvão;
 tenho que arder na exploração
 arder até às cinzas da maldição
 arder vivo como alcatrão, meu irmão,
 até não ser mais a tua mina, patrão.
 Eu sou carvão.
 Tenho que arder
 Queimar tudo com o fogo da minha combustão.
 Sim!
 Eu sou o teu carvão, patrão.*

Qual o tema que o poema trabalha? A escravidão, a exploração do negro né? Ele trata de uma questão individual ou social?

[Todos] Social.

Social. A problemática dos negros que são escravizados. E a segunda questão? Que sentido tem as palavras carvão e mina no texto? Pode dizer.

[Aluna] Carvão quer dizer combustível.

Mas quem nesse poema representa o combustível? O escravo. E a mina?

[Aluna] Quer dizer que o escravo vira combustível do senhor dele. Mina, porque é fonte de riqueza para os senhores.

Muito bem interpretada essa visão de Dandara. Alguém mais colocou diferente? Pronto. Qual o sentido das palavras carvão e mina no texto? Carvão é o combustível, o trabalho escravo, a força de trabalho do negro. E a mina? É como ela falou, é o próprio negro que representa o lucro para o patrão, uma verdadeira mina, simbolicamente. Por isso ele diz que é plurissignificativa. Está falando do seu sentido real, e na página 25? Continue a terceira questão. Antes, na página 24: o Eu-lírico é a voz do poema. Ficou bem entendido isso aí, o que é o Eu-Lírico? Ele disse que é a personagem que o poeta está vivenciando.

[Aluna] Pode ser o narrador.

Quer dizer que quando o autor escreve, nesse caso, o Craveirinha, não necessariamente é a pessoa dele que está encarnando ali. Ele pode representar diversas personagens, dependendo do objetivo, da intenção. Esse poema aqui é de luta, de crítica social, de busca pela erradicação da exploração ao negro. Na 25; pode ler a terceira. Vamos sem demora.

[Aluno lê / inaudível]

Nessa questão percebi que vocês tiveram dificuldade. Queria que vocês interpretassem o último verso: *Eu sou o teu carvão, patrão*. Como vocês interpretaram, explicaram isso aí?

[Aluna] Achei que ele fosse acabar; queimar, feito carvão.

Muito bem, é isso mesmo. Ele propõe, simbolicamente, a queima da figura do patrão e, com isso, acabar a relação de exploração. Quando ele diz que é preciso arder na combustão, esse queimar não é ele o negro, ele se refere ao patrão como forma de se ver livre dessa queima, dessa situação de exploração. A quarta questão. Agora é ela.

[Aluna lê / inaudível]

A literatura pode contribuir para transformar a realidade?

[Todos] Sim.

Como? Porque ela transmite uma nova visão, um novo conceito. Quem respondeu essa questão colocou o quê? Todos concordam que a literatura pode contribuir para mudar essa realidade?

[Todos] Sim.

Como? Fazendo o quê? Relatos... As ideias são expostas nos livros, as pessoas leem e põem em prática o quê? As ideias defendidas na obra é isso? Pode dizer. Ela pode esclarecer as pessoas sobre as ideias e os sentimentos que são desconhecidos para ela. É isso? Então, gente, a literatura tem também a função de denunciar a realidade. Quando você lê uma obra desse tipo, um poema, você reflete sobre a realidade, toma conhecimento, torna-se mais crítico, adquire outra visão a respeito de determinado tema e, mais esclarecido e consciente daquela situação, você pode buscar uma solução, atuar, reivindicar, ajudar a denunciar. Então, pode sim contribuir para a transformação social. Na quinta. Quem é?

[Aluna lê / inaudível]

É possível a gente ter prazer em ler, mesmo quando a obra trata de problemas sociais, como esse caso?

[Todos] Sim.

A ideia pra justificar, por que, mesmo tratando-se de temas polêmicos, pesados, de situações desagradáveis de injustiça social, essas problemáticas todas, ainda sim é possível ter prazer com aquela leitura?

[Alunos] Sim.

Por quê?

[Aluna] Porque a gente tem o hábito de querer saber sempre mais.

Agora, aquela justificativa que você deu naquela questão cabe muito bem aqui, porque a literatura, esse tipo de leitura vai trabalhar com as emoções, mexer com os sentimentos e, ainda sim, mesmo em se tratando de problemas sociais, denúncias, poderá ser prazerosa, porque mexe com os sentimentos e as emoções de cada um. A sexta questão nós já fizemos, colocamos na lousa as características do texto literário, agora vamos para a página 26. Nós temos dois poemas: Meus oito Anos, de Casimiro de Abreu, e E Com Vocês, a Modernidade. Quem gostaria de ler? O segundo é Antônio Carlos. Pode ser na sequência a leitura do poema?

[Alunos] Pode.

Pronto, você vai ler *Meus Oito Anos*, de Casimiro.

[Aluna] *Oh que saudades que tenho
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais (...)*

Agora, vai ser o Thiago. E *Com Vocês*, a Modernidade é o título do poema.

[Aluno] Meu verso é profundamente romântico.
*Choram cavaquinhos luazes se derramam e vai
por aí a longa sombra de rumores e ciganos.*

*Ai que saudade que tenho de meus negros verdes
anos!*

Leu rápido hein?! Uma coisa importante, não só a leitura dos textos poéticos, a leitura em geral, prestar atenção à pontuação, fazer as pausas, principalmente nos poemas, pra que você capte melhor a ideia que quis ser transmitida. Então, as questões a seguir têm a ver com esses dois poemas que foram lidos. Lê a primeira questão.

[Aluna lê / inaudível]

Estamos falando do texto 1, como é a infância para o autor?

[Aluna] É uma coisa boa, maravilhosa.

É uma infância boa, é maravilhosa, perfeita. E a letra b? Ela disse que é uma visão de infância perfeita, maravilhosa, então o que ele usa pra descrever essa infância como maravilhosa? Pronto, ele usa as tardes das bananeiras, é uma visão bem romântica né, bem poética. As flores das laranjeiras, os sabiás, esses são os elementos que ele usa pra justificar essa infância maravilhosa. Segunda questão.

[Aluna lê / inaudível]

Tudo bem, então agora nós vamos ver o dois, Cacao é o autor. Ele diz que existe um diálogo entre o texto 2 e o texto 1. Gente, vocês perceberam que esses dois textos conversam? ‘Ah, ela tá ficando doida, dizendo que os dois textos conversam entre si’, mas como é isso hein gente, os textos dialogam por quê? Ele disse que é porque tratam de assuntos parecidos, é por isso? É por isso mesmo. Há um diálogo entre os textos porque o tema é o mesmo, então a gente chama isso de intertextualidade, nós vamos estudar mais aprofundadamente no futuro, daqui mais algum tempo. Mas existe também outra questão que é, além dos textos dialogarem, um citar o outro, você perceber resquícios de texto em outro texto. Você percebe que, além disso, esses dois textos ainda possuem ideias diferentes de infância. Veja que as ideias aqui, o conceito de infância pra um é diferente do conceito de infância pra outro.

Vocês perceberam que para um a visão é uma e para outro já é outra? Então, além dos textos dialogarem, existe esse diálogo de ideias, essa ideologia, o que um acha da infância e como o outro a descreve. Quando isso acontece, além de um texto citar outro e discutir ideias,

posicionamentos, pontos de vista diferentes sobre um mesmo tema, chamamos isso de interdiscursividade: é um discurso diferente do outro. E intertextualidade porque um texto conversa com o outro, é parecido com o outro, então vamos pra segunda. Qual verso evidencia que um texto conversa com o outro? ‘Ai, que saudade que tenho dos meus negros verdes anos!’ Esse verso faz uma referência quase direta aos versos de Casimiro de Abreu: ‘Oh, que saudades que tenho da aurora da minha vida!’ Vejam como são parecidos, como os textos dialogam. Então, esse é o verso que explicita esse diálogo, essa relação entre os dois textos. A terceira, Vitor.

[Aluno lê / inaudível]

Ok. No poema de Cacaso, as lembranças do passado são diferentes das do poema de Casimiro. Nos dois poemas eles recordam a infância?

[Todos] Não.

O primeiro recorda a infância e o segundo?

[Aluno] A adolescência, juventude.

Ele quer saber quais são os elementos dos dois poemas que constituem essa lembrança. Para o poema 1, que reporta mais especificamente à infância, quais os elementos citados?

[Alunos] Infância querida, as flores, aurora.

No segundo, quais são os elementos que retratam essa fase da vida que já não é mais tanto a infância, já seria mais a juventude, a adolescência? A imagem que é construída é o cavaquinho, os elementos citados que poderiam remeter a essa fase da vida seria o cavaquinho e o que mais? Será que fica evidente essa vida meio boêmia que ele levava quando diz...

[Aluna] Tia, me diz uma coisa: o que é boêmio?

É aquele indivíduo que vive de boemia, de boa vida, de festas. É um jeito mais antigo de dizer, não sei se seria, mas é como se fosse o baladeiro de hoje, certo? Nesse caso aí, início do século passado, ele vivia de bar em bar e se divertia muito nas rodas de samba, dos botequins. Era uma espécie de boa vida. Continuando, quarta questão. Atrás de Vitor. Estamos quase terminando, pessoal.

[Aluna lê / inaudível]

Pronto. Então, nós já vimos que a visão do segundo poema é diferente da do primeiro. Ele quer que você diga quais são os versos que retratam isso: ‘dê uma interpretação a esse verso de E Com Vocês, A Modernidade’. Como interpretamos? Vocês interpretaram como?

[Aluna] No E Com Vocês A Modernidade, quando ele começa a ir pras festas, essas coisas.

Olha pessoal, a própria expressão ‘negros verdes anos’ quer retratar aquela fase da vida de rebeldia, de grande movimentação, comum na vida do jovem. Aqui já seria um tipo de diversão mais moderno, com o jeito de se relacionar mais diferente. Não seria mais aquela coisa romântica, seria a juventude enquanto fase rebelde, mal comportada da vida. O Robson

colocou que o poema 2 apresenta fatos mais modernos em relação à juventude de hoje. É verdade, ele reconhece também como período bem conturbado, mais agitado, por isso ‘E Com Vocês, A Modernidade’. É mais ou menos nesse sentido. Vejam que esse tipo de texto não exige uma resposta única, todas as possibilidades podem ser exploradas, desde que você não viaje na maionese e não desande totalmente. E pra terminar, a quinta, em ambos os poemas a linguagem é simples. Em qual deles a linguagem é mais informal, mais próxima da oralidade e não se prende às normas da língua escrita? O texto 2. Até pelo título. Vocês concordam que o texto 2 é mais informal? Quem poderia me dizer uma palavra ou expressão que torna esse texto dois mais informal? ‘Com vocês, por aí...’ Que mais? Vejam que o primeiro é mais formal, o texto é mais rígido, o segundo já realmente é mais informal. Concluimos o capítulo 1, vamos passar agora uma ficha [conversas].

[Alunos se encaminham ao laboratório de informática]

Vocês se organizam de dois em dois, até de três em três. Procurem se acomodar aí, depois façam silêncio e sigam as orientações. Todo mundo acomodado?

[Instrutor] Vocês vão pesquisar agora, acessar o blog, vocês vão lá em cima e colocam esse endereço aqui. Apaga isso e coloca: <http://primeirosdoarsenio.blogspot.com.br/>. Nesse blog tem atividades, notícias, tudo o que acontece na escola é postado nesse blog. Quando é a semana de provas, o horário, quando é o provão. Sempre a gente atualiza. Em Atividades também. Hoje foi postada uma atividade que talvez vocês vão vir fazer, o pessoal do 1º ano. Sempre a gente está atualizando esses blogs, primeiro, segundo e terceiro, para os alunos da escola. Ok, gente? Vocês podem acessar a qualquer hora. Pega o endereço, sempre estejam acessando, porque sempre têm novidade para vocês. Ok? Notícias do ENEM, notícias de concurso, tudo está aí. E, principalmente, atividades. Quando o professor disser ‘vamos ao laboratório’, praticamente vocês vão fazer atividades desse blog. Ok? Todo mundo conseguiu?

[Conversas]

Pessoal, vocês observaram o ambiente do blog? Podemos comparar com e-mail, saber as características de um, de outro, o que vocês estão visualizando aí?

[Instrutor] Se o professor vai fazer uma visita fora, põe aqui no blog, faz um comentário.

Através desse endereço vocês podem também em casa ou na Lan House acessar o blog do Arsênio. Como Antônio falou, aí estão todas as notícias que tratam da escola, provas, fóruns, eventos. Tudo vocês vão poder visualizar no blog. Esse é o dos primeiros anos. Tem também o de Linguagens e Códigos. Nós vamos daqui a pouco sair desse e visitar o de Linguagens e Códigos que é mais específico da nossa área.

[Conversas]

Têm atividades, pessoal. Posteriormente, nós faremos outras visitas, vamos agendar outras vindas ao laboratório para que possamos fazer atividades. Tem atividade minha já postada aí, atividade do professor S. Hoje é o contato inicial mesmo.

Pronto, pessoal, quem quiser entrar nesse aqui também para visitar, o de Linguagens e Códigos do Arsênio, pode sair do blog dos primeiros.

Você tem as fotos da feira?

[Conversas]

ANEXO K - Aula 5 - 50 minutos

Professor: No livro de vocês... R, esqueceu o livro?

Aluno: Eu trouxe.

Professor: Pronto. Na página 57, da 57 até a 61 é o conteúdo da literatura que nós vamos fazer a revisão, porque na semana passada revisávamos o adjetivo. Ainda vou continuar, amanhã, terça-feira e na quinta-feira. Tá certo? Nessa quarta temos feriado, dia de finados, graças a Deus, muitos estão aí tendo descanso. Amanhã, dia 1º de novembro, é o dia de todos os santos: os que estão lá no céu e nós, que estamos na caminhada né? Tentando nos santificar. Então, essa semana, gente, é pra estudar para as avaliações. Romantismo no Brasil – 1ª geração. Hoje nós vamos fazer a revisão pelo livro e através do uso de alguns *sites* que estão indicados aí no livro de vocês. Gonçalves Dias na internet. O Gonçalves Dias, gente, foi um poeta de qual geração do Romantismo?

Aluna: De quê?

Professor: Geração. São três gerações.

Aluno: Primeira.

Professor: Muito bem! Página 57. As gerações do Romantismo são 3 e o Gonçalves Dias é um poeta de primeira geração, que é caracterizada pelo indianismo nas artes, na literatura. Então, aí no livro de vocês, na página 58, a primeira geração. Tem 3 características principais: nacionalista, indianista e religiosa. Na 59, tem Gonçalves Dias um projeto de cultura brasileira. Nossa aula de hoje o objetivo maior é elencarmos e acrescentarmos conhecimento sobre Gonçalves Dias. Ele destacava a cultura nacionalista e indianista. Tem aí *Gonçalves Dias na internet*, nos *sites* que seguem você pode ler e copiar poemas e obras inteiras de Gonçalves Dias: vale a pena conferir. Nosso trabalho aqui nesse primeiro momento é relembrarmos, na página 59 e na 61, as características da poesia do Romantismo no Brasil, da primeira geração, principalmente, evidenciando Gonçalves Dias. Vamos aí ao nosso caderno. Deixa o livro aberto. [escreve no quadro: Português – 31/10/11] [conversas paralelas]

Professor: Psiu! No sábado, dia 5, é a gincana. Lembrem-se de trazer a partir de amanhã. Já começava hoje, quem puder, fazer doação de material de limpeza ou higiene. Quem foi assistir à reunião?

Alunos: Todo mundo. [Professor escreve no quadro: Revisão Romantismo no Brasil – 1ª geração romântica. Poeta e escritor Gonçalves Dias].

Professor: Pergunte a alguém sobre ciência da natureza. Mas quem puder, quem são os líderes? Passa a lista com o nome dos colegas [conversas paralelas].

Professor: Aqui eu já vou orientar, quando nós formos ao laboratório de informática educacional, nós vamos levar o nosso livro, caderno e o material de escrita, pode ser lápis ou caneta. Lá nós vamos acessar o navegador da internet, buscar as sugestões, tem três *sites* aí no livro de vocês, ou podemos buscar em outros *sites*. [Escreve no quadro: livro páginas 58, 59 e 61. Atividade de pesquisa: 1º passo, no laboratório de informática, acessar os *sites*] Agora, o que nós vamos fazer é, ao pesquisar nos três sites ou então buscarem em apenas um, características do escritor Gonçalves Dias, transcrever um trecho de uma poesia e pelo menos duas ou três características do autor e da poesia romântica. [Escreve no quadro: 2º passo]. Meus amores, se não quiserem pesquisar nesses sites, pode em outros: Jornal de Poesia, Viva Leitura, eu já conheço e sei que tem essas características e a poesia. Não tem problema, você anota no caderno, eu vou lá e olho sua pesquisa. A Canção do Exílio pode? Sim, já tinha no livro. *Minha terra tem palmeiras onde canta o sabiá/ As aves que aqui gorjeiam, não gorjeiam como lá.* Gorjear é a “fala” da ave. Transcreve duas estrofes, pode ser duas e dar duas características do poeta ou do Romantismo no Brasil. Ficou claro, gente?

Aluno: Ficou.

Professor: Plano B. www.revistaagulha.nom.br. Vamos tentar abrir esses aí, mas devem estar atualizando o *site*, não estamos conseguindo. Gonçalves dias: poesias.

[Aluna reclama que não tomou água].

Professor: Todos nós vamos tomar água, todos nós. [Escreve no quadro outros *sites*]. [Conversas paralelas]. O que nós vamos fazer? Ler uma poesia, anotar pelo menos duas estrofes e identificar nessas duas estrofes duas características do poeta Gonçalves Dias ou do Romantismo no Brasil. Idealização da mulher, nacionalidade, indianismo, etc. Pronto?

[*Continuação no laboratório de informática* - Professor passa instruções e endereços eletrônicos para alunos pesquisarem]

Professor: Psiu! Tenham paciência.

Instrutor: Atenção aqui! A professor anotou o link completo. Se você pesquisar direto no navegador, vai aparecer o *site* pra ainda pesquisar o autor. Então, ela já deu o link completo para ir direto ao autor da aula. Sigam o link, que vocês não vão ter o trabalho de pesquisar, é o endereço tal e qual tem no caderno.

Professor: www.revistaagulha.com.br/gdias, que é Gonçalves Dias.

Instrutor: Quem anotou errado vai dificultar a pesquisa.

Professor: [vai de aluno em aluno tirar dúvidas no computador] É HTML, poesias... Pronto, abra em alguma poesia. Deu certo? Pode copiar poesia com caneta, com lápis.

Aluna: Todinha?

Professor: Não. Duas estrofes. Escolhe a poesia e as duas estrofes. Rafael tem um (computador) aqui! Cadê a Nyanne, hein?

Aluna: É pra entregar?

Professor: Não. Deixe aí no caderno. Gente, tem uma que o título é “O Amor”, olhem aí essa poesia.

Aluno: A senhora vai receber?

Professor: Não. Vou dar a nota no caderno.

[Acompanha a atividade dos alunos].

Professor: Vou chamar a Thamires, que eu pedi. Terminou? Anotaram as duas estrofes? Gente, todo mundo salva em x. Tem a biografia dele aí. Romantismo... É a expressão da emoção, dos sentimentos. [Acarinhando os alunos, demonstra simpatia] [Alunas entram na sala] [Professor corrige alguns cadernos] Tá ótimo... Já vou, meninas! Oi? Gente, pra quem terminou, tem uns que são mais rápidos, ele (o instrutor) vai anotar agora o blog do colégio, eu vou olhando aí quem terminou. Tá lá o blog da escola (apontando para o projeção na parede). Certo? Quem terminou... Pronto, muito bem. Faltam as duas características do Romantismo. Pessoal, o blog do colégio! [Dá visto nos cadernos dos alunos que concluíram a atividade]. [Conversas paralelas].

Professor: Gente, quem concluiu a pesquisa acessa aí o blog da escola: <http://colfmarcilio.blogspot.com.br/>. Cadê? Deixa eu ver! É um projeto do colégio. É uma entrevista para o projeto “Minha Terra”. [Observando a sala] Gente, todos concluíram? Alguma dúvida?

Instrutor: Não conseguiu? O teu endereço tá errado. É *secrel*, não tem ponto nem barra, pode digitar. Ou então digita “blog Flávio Marcílio”.

[Professor fala com o instrutor e prossegue dando orientações aos alunos].

ANEXO L - Aula 6

TRANSCRIÇÃO DO ARQUIVO/AULA (5 min)

Escrito na lousa (exercício): *Texto e discurso, pág. 113. Apenas resolver questões 1 à 5.*

[Alunos dispersos. Conversas paralelas. Professor faz a chamada.]

AULA (40 min)

[Sala dispersa. Professor faz anotações e organiza a sala, dobrando papéis.]

Professor: Pessoal, de cabeça não tô lembrando quem tá faltando. O Gabriel tá aí? Tá. Pois é, esse pessoal vai se encaixar nos grupos que já têm, viu?

Professor: *[a sortear]* Os representantes das equipes. *[Sai a distribuir papezinhos nas mãos para os grupos distribuídos pela classe].* **[Escreve à lousa]:** *Apresentação de seminários. Tema: Figuras de Linguagem. Conteúdo da apresentação: Figuras de cada grupo; textos com as respectivas figuras (3 textos de cada); atividade elaborada pelo grupo para o restante da sala sobre as respectivas figuras. Data das apresentações: grupos 1, 2 e 3 – 20 de dezembro; grupos 4, 5 e 6 – 22 de dezembro.*

Professor: Agora eu quero um representante de cada equipe para ir comigo à biblioteca buscar o livro. É só um! Vamos... Você vai? **[Alunos saem da classe com a professor.]**
[Aluno: Vão com Deus!]

Professor: Grupo 1 ficou com Metáfora e Comparação. Anotaram? Grupo 2: Metonímia e Antítese. Grupo 3: Paradoxo e Personificação. Grupo 4: Hipérbole e Eufemismo. Grupo 5: Ironia e Aliteração. Grupo 6: Assonância, Paronomásia e Paralelismo. Quem é o grupo 1 mesmo? E o representante do grupo 1?

Aluno: Manoel.

Professor: *[Fazendo anotações]* Grupo 2? Grupo 3? Como é teu nome?

Aluna: Cristina.

Professor: Grupo 5? Grupo 6? Diga o representante! O que vocês vão fazer agora? Agora, com o material que foi entregue na biblioteca, vocês vão fazer uma pesquisa a respeito das figuras de linguagem de cada grupo. *[Fazendo anotações enquanto alunos debatem entre si o tema de estudo, logo se levanta e vai até os grupos tirar dúvidas].* *[A professor senta à cadeira e folheia um livro, esperando a turma concluir a atividade].*

Professor: Cadê o livro que você trouxe?

Aluna: Não tem nada!

Professor: Como não tem nada? Olhe nas atividades. *[Prossegue a leitura silenciosa de um livro, enquanto os alunos realizam a atividade.]* *[Professor se levanta e vai até a porta,*

quando toca um celular] - O que é isso, hein? Gente, pelo amor de Deus, isso é um forró das antigas... **[risos]** [Professor interage com os alunos de forma bem humorada; analisa o caderno de uma aluna; outros alunos mostram os livros, com dúvidas sobre a matéria pesquisada].

Professor: Desligue o celular! Desligue! Ou coloque no silencioso. [Voltando a ler o seu livro]. [Tosses; conversas paralelas] [Alguns alunos transitam pela sala de aula].

ANEXO M - Aula 7 - Duração: 1 hora

V Por Dentro do Vestibular – 2011

Professor 1: [...] Faz cinco anos que a gente tá recebendo na escola. A partir do próximo ano a gente vai ter a possibilidade já de organizar um segundo ano. Há quem ache muito tarde pra falar desses assuntos [?] E como há essa questão do vestibular né, e hoje em dia não dá mais pra você pensar em fazer uma faculdade sem ter feito o ENEM, então a gente tentou englobar esses assuntos aí, ENEM [...]. Vamos preparar hoje para vocês, vamos saber por que a gente tá preparando esses assuntos pra vocês.

O primeiro momento desse evento a gente fez na Câmara Municipal, foi uma palestra sobre motivação no estudo, pelo professor Cícero, de Limoeiro, que é um professor também do cursinho que ainda tem essa parceria com a gente, ele veio conversar um pouco com os alunos. Eu não sei se alguém da noite aqui pôde participar, sei que o pessoal da noite é um pessoal que trabalha né durante o dia, mas quem pôde ir, o Cícero tentou mostrar para os alunos que ainda vale a pena estudar. Muita gente acha ‘ah, fulano ganha muito dinheiro, meu vizinho não estudou, porque quer ser jogador de futebol, comerciante’. Mas a grande maioria ainda consegue um futuro melhor através do estudo. Então, foi isso que o Cícero veio pregar para os alunos.

No segundo momento, também, a gente sentiu um pouquinho de falta dos alunos da noite, que foi um sábado, lá no prédio do instituto federal, IFCE, lá nas populares. A gente também sabe que o horário sábado pela manhã é complicado, porque muita gente trabalha, mas aí a gente tenta ver um horário que dê pra todo mundo e também um horário para que os professores que vêm dar essas palestras tenham disponibilidade.

Esse terceiro momento, a gente achou melhor fazer nas salas, justamente pra que todo mundo participasse, ok? E também isso seria à noite, porque não o turno da noite? ‘Ah, o aluno da noite trabalha muito e chega cansado’. Mas vocês têm que colocar na cabeça que o aluno da noite também é um aluno que estuda, que é capaz e que pode pensar em ter um futuro melhor né? Não é porque ele estuda à noite que vai se conformar com pouco não. E a gente trouxe aqui a Bruna [aplausos/risos], inclusive essa semana a gente teve, não sei se vocês tiveram de ler aquele jornal de Morada Nova.

É o Jornal Morada, acho que circulou pela escola. Lá naquele jornal tem uma reportagem sobre o Renato, um rapaz ali de Morada Nova que publicou um livro, não sei se vocês chegaram a ler. O título do livro é A Saga do Ano Sem Águas. O Renato foi meu aluno, eu achei que fosse aqui [?], e a gente não lembra porque faz um tempinho, mas o Renato foi meu aluno à noite, ele sempre chegava atrasado, trabalhava até as seis horas, a aula começava seis e meia e ele ia em casa tomar banho, comer alguma coisa. Era o melhor aluno que eu tinha, inclusive melhor que os alunos da manhã e da tarde. Melhor em que sentido? O Renato aproveitava todo o tempo que ele tinha livre pra fazer os trabalhos e fazia sempre excelentes trabalhos, tirava sempre boas notas nas provas, apresentava na medida do possível tudo o que era proposto e publicou um livro. E foi um aluno da noite. Então, a gente tem que acabar com isso, de achar que aluno da noite é coitadinho e não tem condição de nada. Vocês são alunos como outros quaisquer na escola e tem o mesmo potencial que aqueles estão estudando, é pra isso que vocês estão estudando.

E a Bruna, a gente iniciou esse poema que a gente achou bem interessante. Lá no sábado a gente teve a presença do Francisco, que é dentista, Dr. Francisco, que foi aluno da Escola Egídia, um aluno de escola pública e que quando terminou conseguiu fazer uma faculdade de Odontologia, se formou dentista sendo aluno da escola Egídia. E a gente trouxe a Camila, que também foi da escola Egídia, fez o ensino fundamental no Colégio das Vazantes, veio pra cá no ensino médio, aqui ela fez aquela olimpíada de matemática e conseguiu uma boa nota, uma nota excelente, e conseguiu uma bolsa pra estudar em Fortaleza e passou duas vezes no vestibular de medicina, na UECE e na UFC. Aí de repente a gente ‘vixe Maria, essa menina estudou no Egídia’, como vocês estão estudando, veio de uma família pobre, como é a família de muitos aqui de nós e hoje está fazendo boa faculdade com a certeza de que será uma boa profissional.

Do mesmo jeito, a Bruna, filha da professor A aqui na escola, é uma aluna também de escola pública, foi aluna das Vazantes, não foi Bruna? E também aluna aqui da escola Egídia. Terminou o ensino médio aqui e hoje tá fazendo Nutrição no Instituto Federal, aqui em Limoeiro né? Vai ser uma nutricionista também, uma boa profissional; tenho certeza, porque era uma excelente aluna. E a Bruna vai dar o depoimento dela aqui, conversar um pouquinho aqui com vocês só pra tentar motivá-los, que vocês também são capazes. Se a Bruna conseguiu vocês também podem conseguir. Aí depois Francimar vai falar com vocês sobre esses assuntos que têm tudo a ver com o ENEM. Eu vou dar uma saída e desejar aqui boa sorte pra vocês na prova do ENEM. Vocês tem esse nervosismo que ela falou lá, é normal, toda prova que a gente vai fazer, depois que vocês tirarem o selo com o professor já vai ser bem mais fácil. Boa sorte! Obrigadinha.

Professor 2: Bem, como a Isabel falou, aqui no Egídia tem da oitava até o terceiro ano. Aí, assim, quando eu terminei, eu fiz o ENEM, fiz o Vestibular, fui pra Fortaleza tentar lá e a concorrência era muito alta. O primeiro vestibular tentei na UFC e na UECE, mas ainda não passei pra nenhuma. Aí também eu fiquei muito nervosa, a questão assim do nervosismo, e eu me dedico muito assim... Eu passei... Uma dica assim pra vocês: não passem muito tempo numa questão; se vocês viram aquele assunto e ficam tentando lembrar, parando na resposta. Eu aconselho não passar muito tempo, porque eu perdi muito tempo fazendo isso e teve questões mais pra o fim que não deu tempo eu ler; eu perdi várias questões desse jeito. Então, assim, quando vocês forem fazer vestibular, no caso da UECE, que ainda é normal, sem ser pelo ENEM. Assim, vocês leiam as questões duas vezes, não mais que isso, porque senão vocês podem se prejudicar não dando tempo de ler as questões que estão mais pro fim da prova.

Aí, como eu disse, eu não passei, fiquei um pouco triste, disse ‘ai, meu Deus, não consegui passar!’ Eu tinha assim em mente que eu ia passar da primeira vez, eu achava assim que pelo que eu tava estudando, conseguiria passar. Fiquei triste, mas continuei estudando, aí eu peguei o ENEM também, coloquei a nota pelo SISU, aí não entrei, aí coloquei no PROUNE, também não consegui. Aí quando foi no meio do ano de 2010 tentei vestibular aqui em Limoeiro pra Nutrição e na UECE pra química. Aí mais ou menos nesse mesmo período era pra colocar as notas do ENEM no SISU, aí coloquei e fiquei aguardando, passaram alguns dias pra dar o resultado. Aí logo depois apareceu do PROUNE, eu coloquei também. Aí fui aprovada no SISU pro Rio Grande do Norte, análise de sistemas, ciências e tecnologia, aí fui fazer a matrícula lá. Aí saiu o resultado também da UECE, mais ou menos no mesmo período, e do IFCE, passei nos dois, aí eu peguei e cancelei a matrícula lá, porque entre os cursos que eu passei, eu gostava mais de nutrição.

Aí digamos assim, num primeiro momento eu não consegui passar em nada, aí depois, na segunda vez, eu fiquei mais calma, graças a Deus eu consegui passar. Porque assim, não é porque a gente é aluno de escola pública que não vai conseguir entrar numa faculdade. A gente consegue sim. Às vezes, quem for tentar em Fortaleza, tem muitos colégios, colégio grande como Farias Brito, em blusas a gente vê “passo porque sei”, essas coisas assim, mas a gente não deve ficar intimidado com isso. Porque eles também podem ficar nervosos e se atrapalharem na hora da prova. O que a gente estudou é suficiente pra gente conseguir alguma coisa. E tem várias provas né? Muita gente consegue chegar à universidade. E outra coisa, assim, se da primeira vez não der certo, o importante é não desistir, continuar estudando, que uma hora a gente consegue. Não desistir, porque uma hora a gente consegue. O pior é ficar parado, porque aí você vai esquecendo as coisas. Se não deu da primeira, tenta na segunda ou na terceira, que aí você consegue. E era isso que eu queria contar pra vocês: um pouquinho da minha experiência [aplausos].

Professor 1: Boa noite, pessoal!

- *Boa noite!*

Bom, quem não me conhece... Todo mundo me conhece né? [Risos] Esse momento que tá acontecendo aqui agora já aconteceu, [?] inclusive ontem nós estivemos lá na Escola Ana Paula de Moraes, [?] também aconteceu pra turma de terceiro ano. Com vocês seria na semana passada [risos e conversas paralelas]... [*psiu!*] Então próximo sábado milhões de estudantes assim como vocês estarão submetidos à avaliação do ENEM. Essa prova atualmente é uma das mais importantes no nosso país, porque pode garantir seu ingresso acadêmico em qualquer universidade em território nacional. Então, nosso tempo é um pouco curto, vou tentar falar aqui pra vocês um pouco do SISU, PROUNI E FIES. Se der tempo, eu vou mostrar algumas dicas da redação, redação é muito importante né para que vocês possam ter êxito na prova, e finalizar com um vídeo motivacional, para que vocês saiam daqui com toda força, com todo gás [*- se Deus quiser!*], pra que realmente possa ter êxito na prova.

Então aqui eu vou passar um vídeo pra vocês, pra gente ver com mais atenção... [*silêncio, pessoal!*] *Precisa apagar (a luz), professor? Aluno: melhor, tia!*

Exibição do vídeo

Fala da atriz: As provas do ENEM estão chegando e o primeiro passo para ter sucesso é ficar bem informado. Aqui vão algumas dicas: a primeira é – não esqueça a data das provas - no ENEM 2011 elas foram marcadas para o dia 22 e 23 de outubro; para saber onde você vai fazer as provas, olhe no cartão de confirmação que você receberá pelo correio, lendo você confere todos os dados e o local das suas provas. Se você não recebeu o cartão de confirmação e de inscrição, acesse o *site*: <http://inep.gov.br> Você já sabe que o ENEM 2011 vai ser nos dias 22 e 23 de outubro, chegue com antecedência no local das provas. Os portões abrem às 12 horas e as provas começam a ser aplicadas às 13 horas. [interrupção]

Professor 1: Lembrando aqui que a gente está no horário oficial de Brasília, quer dizer que vocês devem estar no local da prova às 11 horas. Se preparem, vão dormir mais cedo. Cheguem com antecedência pra escolher um bom local, pra você se ambientar. As provas serão entregues às 12 [*conversas paralelas – perguntas/dúvidas*] Sábado, tem 4 horas e meia de duração. [*Vamos ouvir, pessoal!*]

Fala da atriz (continuação): Atenção, o horário que vale é o de Brasília. Leve um documento com foto, o cartão de confirmação de inscrição e caneta preta feita com material transparente. **[interrupção]**

Professor 1: Levem três canetas pelo menos, pra não dar problema. Outra coisa: não leve lápis, lapiseira, borracha, não vai ser preciso isso tudo, o fiscal lá tá instruído a recolher qualquer outro tipo de material que não a caneta de material transparente e preta. Se for azul pode ter problema.

Aluno: *E a questão do celular?*

Professor 1: A questão do celular, se você levar e esquecer (de desligar) e ele tocar durante a prova, você corre risco de eliminação. Mas tem tolerância, pessoal. Desliguem o celular, entreguem ao fiscal **[conversas paralelas]**.

Fala da atriz (continuação): Não é permitido usar calculadora, celular e nenhum aparelho detector ou receptor de mensagens. Ao receber o cartão-resposta e a folha de redação, confira todos os seus dados pessoais. Depois, identifique o seu cartão resposta marcando a capa da sua prova e escrevendo a frase que se encontra nas instruções. Outra dica importante: dê atenção especial à prova de língua estrangeira. As questões das duas línguas vão estar em uma mesma prova. Marque no gabarito apenas as questões do idioma que você escolheu na hora da inscrição – inglês ou espanhol. Não é permitido trocar de opção durante a prova. Para fazer um boa prova, não chegue em cima da hora, conheça o local um dia antes, assim você fica sabendo o endereço correto, o melhor acesso e que ônibus pegar. ENEM, o caminho mais democrático para o ensino superior. Ministério da Educação, Governo Federal.

Professor 1: Essa prova de língua estrangeira vai ter cinco questões. Eu sugiro que vocês reservem uma meia-hora pra transferir suas respostas do caderno de questões pro cartão-resposta. Muito cuidado, porque se você assinalar o item errado, perdeu a questão. Então, vão com calma, se preparem, levem uma garrafinha com água, uma maçã **[aluno: maçã? (risos)]**, uma barrinha de cereal. Além da prova de conhecimento.../ **[conversas paralelas]**.../ **[professor: - psiu! Pronto, gente!]** / Pessoal, aqui nós vamos ter três oportunidades que o Governo está oferecendo a você para entrar na universidade. Então, atualmente, é muito difícil quem no ensino médio faz o ENEM ficar fora da universidade, a não ser que ele estude pouco e não faça uma boa prova. Então, primeiramente vamos falar um pouco de SISU. Alguém já ouviu falar? Sistema de Seleção Unificado. Pessoal, digamos que isso aqui é uma espécie de pré-inscrição, com a sua nota do ENEM, você identifica as universidades que estão atendendo a esse programa, você faz o seu pré-cadastro de acordo com a sua nota, certo? Digamos que você quer concorrer lá pra Mossoró, com a sua nota, você se cadastra no curso e espera. Se os seus concorrentes tiverem nota inferior à sua, você vai estar garantindo a sua nota. Não tem nenhum tipo de gasto, não tem investimento financeiro, é uma coisa completamente gratuita e muito importante que você faça uma boa prova do ENEM para garantir seu acesso à universidade.

Aqui (**apontando para o projetor**) tem detalhes maiores a respeito do que é o Sistema de Seleção Unificada. É um sistema informatizado, por isso é rápido o acesso, gerenciado pelo Ministério da Educação, por meio de quais instituições públicas de educação superior participantes selecionam novos estudantes exclusivamente por qual nota? Pela nota obtida pelo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. **Quem pode se inscrever?** Todos vocês que vão prestar o ENEM. Agora, algumas instituições adotam notas mínimas para inscrição de

determinados cursos. Normalmente, a nota mínima é 400. Se você tirar menos de 400 dificilmente vai conseguir ingressar em uma universidade. **Como funciona o SISU?** Tem outro detalhe na inscrição, o candidato deve escolher de preferência até duas opções de vaga. Digamos que você quer fazer Direito e Administração, você tem mais vantagens de fazer o ENEM. Se seus concorrentes tiverem uma nota superior à sua, então você vai pra segunda opção. Aí você tem que esperar também a nota dos concorrentes pra ver se dá certo. Têm duas opções aqui: ou de concorrência ou de cotas. Essa outra vai concorrer com todos os participantes do ENEM que fizeram inscrição. Esse de cotas aqui é relativo a afrodescendentes ou negros, pardos, pessoal indígena e com deficiência física. Então quando você for fazer a matrícula na escola, a cor, muita gente não assume a sua afrodescendência, não quer dizer que é negro. [*aluno: - sou afro-brasileiro!*] Então, é interessante que o SISU tem vagas para o sistema de cotas.

Como é feita a inscrição? Exclusivamente pela internet, sem nenhum ônus para o estudante, não paga nada. O candidato acessa o sistema e informa o número de inscrição e a senha cadastrada no ENEM, por isso tem que guardar aquela senha. Digamos que você fique, como é o caso de muitos, porque infelizmente acontece, como você faz? Acessa o site do MEC com o seu CPF, aí lá ele vai dar a opção ‘recuperar senha’, você clica e tem duas opções: ou ele manda via mensagem de texto por celular (SMS) ou manda através do E-mail, pra sua conta de E-mail. Por isso que o sistema solicita que o candidato informe a conta de E-mail válida. **O candidato que se inscreveu no SISU também pode se inscrever no PROUNI?** Daqui a pouco vou falar detalhadamente. Sim, pode ser feita sim, desde que ele atenda aos critérios do programa. O SISU e o PROUNI utilizam ambos o ENEM como critério para seleção dos candidatos. Só não pode, só não é permitido acumular bolsa do PROUNI. O PROUNI oferece bolsas em instituições particulares; o SISU não é um cadastro, uma pré-inscrição numa universidade pública – o que seria basicamente a diferença entre os dois. Digamos que você quer ir pra Quixadá cursar Direito na Faculdade Católica, aí você vai concorrer a uma bolsa do PROUNI, certo? Se você conseguir essa bolsa e tiver feito a inscrição no SISU, lá no Mossoró, por exemplo, conseguindo a permanência, você vai ter que optar por um ou por outro. Não dá pra escolher os dois não. Até pela distância, mas mesmo que fosse bem próximo, não tinha como, porque isso estaria tirando a vaga de outra pessoa. O objetivo é ser democrático, primeiro um número maior de pessoas pra que elas possam ter acesso ao ensino superior. Sobre SISU, se você colocar num site de buscas ‘SISU’, vai te indicar bem direitinho, mas o site correto é esse <http://sisu.mec.gov.br/> [**aponta para o projetor**], certo? Então, sobre o SISU é isso.

Vamos agora falar um pouco sobre o PROUNI. **O que é?** Sistema de seleção unificada que serve pra você fazer uma pré-inscrição na escola, numa instituição pública, né? Agora a gente vai ver aqui o PROUNI. É o programa Universidade para Todos. Essa imagem aqui é que quando vocês forem fazer a prova eu espero que estejam tão felizes quanto essas jovens que foram aprovadas, com sorriso no rosto, sentindo essa emoção que é estar no meio acadêmico, de entrar numa faculdade. É muito interessante, a gente que já passou por isso tem saudade dessa época, do tempo de faculdade. Então, o Programa Universidade para Todos o que é? Um programa do MEC, ministério da educação, criado pelo Governo Federal no ano de 2004. Eu já falei, oferece bolsas de estudo em instituições de educação superior privadas, ou seja, universidades particulares. Um curso de graduação sequencial em formação específica. Agora o diferencial do PROUNI é que só oferece bolsas a quem não tem diploma de ensino superior. Quem já tem alguma graduação não pode concorrer a esse tipo de bolsa do PROUNI, não tem como. Quem tem graduação não pode usufruir desses benefícios e tirar vagas. Como eu disse, **basta fazer o ENEM pra se candidatar a uma bolsa do PROUNI? Sim ou não?** [*Alunos: -*

não!] Não. Olha só, primeiro vou falar dos dois tipos de bolsa que o PROUNI oferece: bolsa integral, ou seja, 100% do seu curso é pago pelo Governo Federal, na sua totalidade, completamente; e bolsa parcial, metade, 50%. Isso vai depender de quê? Da renda familiar. Então, pessoal, pra conseguir a bolsa integral, a sua renda familiar não pode ultrapassar um salário mínimo e meio por pessoa. Digamos que a sua família seja você, seu pai e sua mãe, então um salário mínimo e meio por pessoa com sua família de três pessoas vai dar o valor de quanto? 4 salários e meio, um salário mínimo e meio pra três, são 4 salários e meio. Atualmente, 4 salários e meio é um valor, digamos pra nossa realidade muito elevado. Eu acredito que essa renda aqui dificilmente seja alcançada por muitos de nós né? Então dá pra você conseguir sua bolsa integral no PROUNI, mas digamos que a sua renda familiar por pessoa seja até 3 salários mínimo, dá nove salários mínimos, mesmo assim ainda tem direito a 50%, então é uma oportunidade mesmo. Além disso... **[interrupção]**

Parte 2 (continuação).

[...] Quais são essas cinco notas? Por exemplo, vamos fazer na nossa realidade, próximo sábado, onde a gente vive. Próximo sábado terá prova de ciências humanas e ciências da natureza. Ciências humanas incluem quais disciplinas? História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Ciências da Natureza? Química, Física e Biologia. Pronto, guardem isso daí. Já são duas áreas. No domingo, linguagens e códigos, matemática e redação. Vem separada a matemática das Ciências da Natureza. E na área de Linguagens e Códigos, quais as disciplinas envolvidas? Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), que mais? Artes e Educação Física. Por incrível que pareça, pode acontecer de ter questão sobre essa área de educação física. Então, soma as cinco notas. Na verdade, é assim ó, soma as quatro, tirando redação, dá uma média, soma com a de redação, divide por dois, aí tem sua nota. Porque na verdade, cada prova soma por quatro, divide por quatro e soma com a de redação. Redação vale mil também. Observação: não são consideradas notas obtidas no ano passado, pra concorrer ao PROUNI 2012 você tem que ter feito o PROUNI em 2011, não vale nota passada. Portanto, a que conclusão nós chegamos? Quem não pode participar do processo seletivo? Quem tiver uma nota inferior a 400 ou obtiver nota zero na redação do ENEM. Como ter zero na prova do ENEM? Até 7 linhas **[?]** **[conversas paralelas]**. Se der tempo vou mostrar aqui as condições que zeram sua nota na prova de redação do ENEM.

Já falei sobre isso aqui: o PROUNI reserva cotas para afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, sim ou não? **[Alunos: - Sim!]** Muito bem. Esse percentual de bolsas, pessoal, no caso dos cotistas, de cidadãos negros, pardos, indígenas, em cada estado ele é proporcional, considerando o último censo do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Mas o aluno cotista também tem que se enquadrar nos critérios de seleção elencados anteriormente.

As inscrições a partir de 2012 serão duas etapas, muita atenção. No início de cada semestre está previsto para início de fevereiro de 2012 a primeira data de inscrição no PROUNI. Por que essa primeira etapa está prevista para fevereiro? Porque a partir do dia 4 de janeiro de 2012 vocês poderão consultar o resultado final da avaliação de vocês. A partir, não quer dizer que seu resultado estará naquele quadro não, são milhões de inscritos, certo? Então, a partir do dia 4, vocês vão ter o mês de fevereiro todinho pra receber o seu resultado, comemorar, do ENEM. Próximo ano, em fevereiro, vai fazer a solicitação da bolsa no PROUNI. As inscrições só podem ser realizadas online, através do site do PROUNI, do MEC <http://prouniportal.mec.gov.br/>

Qual a diferença entre SISU e PROUNI? Vocês já sabem. Qual é? O que diferencia o PROUNI do SISU? O PROUNI oferece bolsas para instituições particulares, enquanto o SISU é uma pré-inscrição para a universidade pública, basicamente é essa a diferença. Instituições privadas, enquanto o SISU seleciona novos candidatos para instituições públicas, exclusivamente pela prova do ENEM. **É possível efetuar inscrição ao PROUNI e SISU?** Sim ou não? [**alunos: - sim!**] Muito bem, garotada. Mas não é permitido ao estudante matriculado em instituição pública de educação superior ser bolsista do PROUNI. Se está matriculado em instituição pública não pode solicitar uma bolsa em instituição particular, seria até incoerente isso. Assim, se for selecionado para o PROUNI, o estudante deverá optar cursar a instituição pública ou a instituição privada na condição de bolsista do programa. **É preciso fazer o vestibular para concorrer a uma bolsa do PROUNI?** Não. O candidato não precisa fazer vestibular nem estar matriculado na instituição, entretanto é facultado – o que é uma coisa facultativa? – que pode ou não – é facultado às instituições participantes submeter os candidatos pré-selecionados a um processo seletivo específico, mas sem cobrar taxa. Esse processo avaliativo é uma prova de redação, porque todo universitário pressupõe-se que tenha capacidade de se expressar por escrito né, norma culta? Então, não é preciso fazer o vestibular. Mas mesmo com a nota do ENEM, podem ser que algumas faculdades, universidades, solicitem essas provas do ENEM. É facultativo.

Se a gente fosse elencar as instituições particulares que participam do PROUNI, seria uma lista enorme. Então, pra que você se interesse em buscar essas informações, pode consultar o endereço aí, o site do PROUNI <http://prouniportal.mec.gov.br/> Então, até aqui a gente falou do SISU e do PROUNI. Qual a diferença entre os dois? PROUNI oferece o quê? Bolsas para universidades particulares. SISU? É uma pré-inscrição em uma faculdade pública. Então, pessoal, eu diria que a ordem que vocês devem obedecer seria essa: procurar o SISU primeiro, não deu certo, tentar uma bolsa do PROUNI. Se não der certo, aí você recorre ao FIES. Alguém já ouviu falar disso aqui? FIES – Programa de Financiamento Estudantil. Faz parte do plano de desenvolvimento da escola, do Governo Federal. **O que é o FIES?** Então, vão ficar sabendo. Quando você financia um automóvel ou uma motocicleta, você não tem que pagar depois? No caso, aqui, óbvio que as circunstâncias são outras, é bem diferente, vejam. É chamado Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, programa do Ministério da Educação criado em 1999, destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas.

Qual a diferença entre FIES e PROUNI? PROUNI oferece bolsas gratuitas. FIES oferece financiamento pra uma instituição particular. Pra isso, você já tem de estar matriculado. Certo? Mas não se assustem não que as condições são boas.

Quem pode se candidatar ao FIES? Todo mundo pode? Quem poderia? Estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação não gratuitos, não pagos, que sejam oferecidos por instituição de ensino superior participante do programa de financiamento. Para que seja inscrito, têm algumas condições. O estudante somente poderá solicitar o financiamento para um único curso de graduação em que estiver regularmente matriculado. Às vezes faz dois, passa nos dois, e quer entrar. Não tem como. **Quem não pode se candidatar?** Depois que você está matriculado, o que te impede de pedir o FIES? Essas condições aqui. Quem tiver trancado as disciplinas no momento da inscrição, não pode. Nem estar cursando faculdade, você trancou, então cancela. Quem já tenha se beneficiado com o financiamento do FIES; quem estiver inadimplente ou comprometer a renda familiar mensal em mais de 20%.

É exigido o ENEM para o FIES? Sim ou não? A partir do dia 29 de julho deste ano, os estudantes que concluíram o ensino médio a partir do ano letivo de 2010 e queiram solicitar o FIES, deverão ter realizado o ENEM – de 2010 ou ano posterior. Isso quer dizer que em 2012 se solicitar o FIES você vai ter que ter feito o ENEM deste ano. Só não será exigido o ENEM aos estudantes que concluírem o ensino médio antes de 2010. **O FIES financia todos os cursos?** Sim ou não? O financiamento é concedido aos estudantes matriculados em cursos presenciais em faculdade particular. Com aulas à distância, não dá, tem que ser cursos presenciais, todo dia tem que estar na faculdade com avaliação positiva no Ministério da Educação. Não pode ser faculdade que tenha uma avaliação negativa, tem que ter um ensino de qualidade. Esses cursos têm que obter nota maior ou igual a três do sistema de avaliação da educação superior (Sinaes), instituído por essa lei de 2004. Lá no sistema credencia as faculdades.

Quando e como posso me inscrever no FIES? Em qualquer período do ano, de acordo com sua necessidade. As inscrições são feitas pelo SISFIES – Sistema Informatizado do FIES, disponível no site <http://sisfies.mec.gov.br/> Tem algumas etapas, certo? Olha só, essa é interessante. Alguém aqui pede R\$ 100 emprestado e depois de um ano paga com R\$ 103,40? Num ano paga com três reais e quarenta de juros? É muito tempo. Pois essa é a taxa do FIES, 3,4 ao ano. [Aluno 1: - só isso?!/ Aluno 2: mas vai tirando de cada pessoa isso aí...] Para solicitar o financiamento, quais são as três etapas? São 3 passos: **1º passo** – inscrição no sistema do FIES, coloca lá CPF, nome dos pais, uma série de informações que não adianta mentir, o sistema é informatizado, vai acusar qualquer irregularidade; **2º passo** – essas informações serão validadas, se der algum problema, não valida no sistema e, por último, quando estiver tudo ok, você vai contratar o financiamento. Onde é feito o contrato do financiamento? Numa agência bancária. Então, quais instituições públicas podem oferecer esse financiamento? A Caixa Econômica Federal ou o Banco do Brasil, Bradesco é particular.

Fases de pagamento do FIES – vocês vão ter aqui uma idéia mais ou menos de como funciona. Na fase de utilização, o que acontece? Durante o período de duração do curso, o estudante pagará a cada três meses o valor máximo de R\$ 50, referente ao pagamento de juros que se tem sobre o financiamento. Ou seja, no máximo, por ano, a cada três meses, você paga R\$ 50, então R\$ 200. Carência, o que é isso? É a fase de conclusão do curso. Quando você termina, vai ter mais 18 meses para recompor seu orçamento. Aí, nesse período, continua a mesma coisa. A cada três meses, o valor máximo de R\$ 50. Você está pagando o valor da mensalidade. A fase Amortização: quando terminou a carência, o saldo devedor do estudante será parcelado em até 3 vezes o que será financiado no curso mais 12 meses.

Como é que isso funciona na prática? Por exemplo, um curso de duração de 4 anos. Durante o curso, o semestre é até R\$ 50. Média de carência: dos 18 meses após a conclusão do curso, o estudante pagará a cada 3 meses o valor máximo de R\$ 50. E, no final, ao final da carência, o saldo devedor do estudante será dividido em até 13 anos. Por que? Porque em 3 vezes num curso de 4 anos: $3 \times 4 = 12$, ele acrescenta mais um ano. Ou seja, já tá quase pedindo aposentadoria. Como você vai ser um ótimo profissional, vai ter condições de pagar [conversas paralelas]... Então, pessoal, dá pra pagar isso aqui ou não dá? Agora, eu tenho exemplo de aluno que fez a solicitação do PROUNI no ensino médio para pegar bolsa, fez solicitação do FIES, conseguiu 25% do FIES. Numa parcela de mil reais por mês, ele tá pagando R\$ 250. [várias falas de alunos/incompreensível]. Então, o slogan do FIES é esse: ‘quem acredita em si mesmo, merece o nosso crédito’. Eu acredito que todos vocês mereçam né? Mais informações por esse portal aqui: <http://sisfies.mec.gov.br/>

Como é muito importante a prova de redação, vou só passar um videozinho sobre redação e depois a mensagem desejando a todos vocês uma ótima prova, boa sorte pra todo mundo que vai fazer ENEM!

Video: Veja.com – O novo ENEM – Como fazer uma boa redação?
[http://www.youtube.com/watch?v=U-VaM_uV5ys]

Então, para finalizar, um vídeo motivacional – *exibição de slides com imagens positivas, música “Paciência” de Lenine e frases motivadoras* - título: **“Gerenciando Projetos de Vida”**

Ok, pessoal, obrigado!

[aplausos] [alunos se levantam para sair]

ANEXO N - Aula 8

AULA 8 Transcrição DVD 1 - Laboratório de informática [parte I] – 12 minutos

Psiiu! Gente, primeiro vocês vão observar. Todo mundo tem e-mail né?

Pessoal, quem não tem conta de e-mail ainda, uma sugestão que a gente tem aqui ó... Todos vocês no computador encontraram essa página aí, não foi?

Todos: Foi.

Pois é, aí nesse canto superior direito, onde tem essa palavrinha aqui “Google”, tá vendo? Dá um clique dentro, aparece essa página aí. Certo? Aí você coloca Gmail, dá o Enter, e vai aparecer aqui. Certo? Todo mundo viu aí?

[Conversas]

Todo mundo encontrou isso aí, Gmail? Quando encontra a primeira opção, você já clica nele, vai aparecer essa outra página aqui. Certo? Como vocês não têm ainda, o que vão fazer? Criar uma conta – nesse retângulo vermelho aqui à direita. Tá vendo aí? Criar uma conta. Pronto?

[Conversas]

Tem uma versão em português. Presta atenção aqui. Quem está em inglês, presta atenção. E-mail do Google aparece em português, tá vendo? Criar uma conta. Aí tem nome, alguém que não tem? Quer que eu faça?

[Conversas]

Pronto? Todo mundo tá aqui junto comigo? Criar uma conta... Vou fazer aqui um modelo do colégio. Nome? Sobrenome? Pronto, preenche aí nome e sobrenome. No caso aqui, Wilker Nobre. Logo abaixo, você vai escolher seu nome de usuário. É o nome da sua conta de E-mail que vai colocar pra fazer o Login. Certo? Colocar Wilker pra ver se dá certo. Alguém já escolheu esse nome de usuário, não deu certo, então tem que ser outro nome. Wilker Nobre, vamos ver se dá certo. Alguém já escolheu, então vamos tentar Wilker_Nobre. WilkerNobre2013, acho que vai dar certo. Agora deu certo! Deu certo aí todo mundo? Todos chegaram até aí juntos?

[Conversas]

Todos conseguiram? Pessoal, a senha necessariamente não quer dizer que tenha que colocar só números não, pode ter letras também, certo? Aqui, para criar senha use, pelo menos, 8 caracteres. [Tira-dúvidas]

Laboratório de informática [parte II] – 9 minutos

Só pra você ver, computador do tempo do bumba e ainda não dá pra todo mundo. Quer dizer, fala em tecnologia, mas a escola não (acompanha).

[Tira-dúvidas]

Você já tem E-mail? Então você vai criar todos os dados, invente uma senha. Olha o que está dizendo. São 6 caracteres? Não tem que ter 8 não?

[Tira-dúvidas]

Francimar, quando eles criam a senha e não aceitam?

Tem que criar outra!

É, porque eles estão criando aqui. Tem que botar seus dados. Entendeu? Vocês anotem para não esquecer. Olha, gente, psiiu! Quando vocês criarem, vocês anotem pra não esquecerem, pra quando forem acessar. Tem que anotar, viu?

[Aluna] O E-mail?

Sim, tudo o que você criou: o E-mail, a senha...

[Tira-dúvidas]

Pronto? Estão conseguindo aí?

Vamos olhar todo mundo aqui pra o Francimar.

Depois de preencher todas as informações, olhando o exemplo aqui do Wilker Nobre. O nome de usuário dele é WilkerNobre2013. A senha tem que ser a mesma na confirmação, tem que repetir e pode colocar letras e números, data de nascimento, sexo. Celular exige aqui pra oferecer um código de confirmação. Ele já oferece +55 pra preencher com DDD e o número de celular, sem traços, tudo junto. Aqui pra quem já tem endereço de E-mail, pode acrescentar, quem não tem, deixa em branco. Depois, digita essas palavras que você está vendo aqui na sequência. Certo? Depois dessa etapa, vem pra cá, concorde com os termos de serviço, você pode marcar. Ok, todo mundo foi até aí? Podemos prosseguir?

[Aluna] Não, professor!

[Aluno] Tia, vem aqui!

[Tira-dúvidas]

Quem domina, ajude o colega. Quem já fez...

Laboratório de informática [parte III] – 8 minutos

[Tira-dúvidas]

[Aluna] Professor!

[Alunos se ajudam entre si]

Laboratório de informática [parte IV] – 36 minutos

Psiu! Gente, quem já fez o seu Gmail ou E-mail, ajude aí os que estão sentindo dificuldade, porque só a gente não dá conta não. Você já sabe, ajuda aí os colegas.

[Tira-dúvidas]

Quem não conseguiu ainda, levanta a mão.

[Alguns alunos com dificuldade de acesso]

Então, mude de computador, vá pra aquele. Deu certo?

[Aluna] Deu certo!

Pessoal, quem já concluiu já pode agora começar a criar o texto. Certo? Qualquer dúvida... Não esqueçam de anotar o E-mail, a senha, pra não esquecer. Certo?

[Tira-dúvidas]

Acho que todo mundo conseguiu, né pessoal? Todo mundo chegou aqui?

[Tira-dúvidas]

Todos estão nessa página, pessoal? Olha, só um minutinho de atenção. Todo mundo está aqui nessa página?

Ei, pessoal, vamos lá. Todo mundo olha pra ali, depois, eu vou aí. Psiu!

Então, aqui são os E-mails que o Google enviou pra vocês, dizendo como dar os primeiros passos, importar contatos, usar do celular, certo? Mas o que vocês vão precisar é escrever. Nesse retângulo vermelho do lado esquerdo tem 'escrever'. Quando você clica em 'escrever', aparece essa caixa aqui 'nova mensagem'. O que é esse 'para', aqui? Para quem você vai enviar sua mensagem. No caso da V, qual o seu E-mail?

Bote aí, que eles já podem... xxxxxxxxxxx@yahoo.com.br

[Aluna] Professor, pra que isso hein? Tô entendendo é nada!

Tem gente que esqueceu o E-mail e a senha, não estão querendo criar, porque já têm. Aí pode enviar pra o meu E-mail. Entendeu?

[Tira-dúvidas]

Só mandar o E-mail de teste aí pra Vilaneuda. Conseguiram, até aí?

[Tira-dúvidas sobre o envio da mensagem]

Essa linguagem reduzida pode usar. “Para” é para quem você vai mandar. Olha, quase todo mundo já está enviando os textos.

[Tira-dúvidas]

Deixe anotadinho para não esquecer. Vocês até aprendem. Eu lembro o meu. Deu certo? Então, conclua aí.

Só pra não esquecer, em pouco tempo, quando vocês forem voltar pra sala, não pode só fechar aí não, certo? Tem que sair. Senão, outra pessoa quando vier vai acessar sua conta. O que faz pra isso? Só um minutinho de atenção! Quando vocês terminarem de usar, sempre venham aqui, aí clica onde?

[Todos] Sair.

Sair. Só isso. Aqui onde tem identificação, clica nele, “na cabecinha”, depois ‘sair’.

Pronto. Quem já concluiu, pode fazer isso. Esse processo.

Não se esqueçam de fazer isso.

Quem já concluiu, pode sair.

[Conversas]

Vamos fechando, todo mundo fechando seus E-mails.